

# ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University  
for the Humanities



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва  
2011

УДК 37.013.77  
ISSN 1992-6391

1.2011

Издается с 2001 г.

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**  
Московский  
государственный  
гуманитарный  
университет  
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77-19007**  
**от 15.12.2004 г.**

**Адрес редакции:**  
109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16-18

**Интернет-адрес:**  
[www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

Подписной индекс  
**36734**  
в основном каталоге  
Роспечати

**ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. Шолохова**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

**Редакционная коллегия**

А.С. Огнев – *гл. редактор*,  
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,  
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,  
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,  
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,  
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,  
Т.А. Ратанова

Допечатная подготовка материала  
осуществлена Е.Б. Пучковой

Журнал входит в Перечень ведущих  
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: [www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

Рукописи не рецензируются и не возвращаются. Мнение авторов может не совпадать с точкой зрения редакции. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Московский государственный гуманитарный  
университет им. М.А. Шолохова, 2011.

Содержание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

- Борщева О.В.*  
Структура интегративного подхода к обучению  
иностранному языку . . . . . 5
- Марченко А.А.*  
Реализация идей экологической культурологии в практике  
учителя географии . . . . . 9

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- Бартош Д.К.*  
Особенности лингвокультурной компетентности будущего  
учителя иностранного языка . . . . . 19
- Бахарева С.Р.*  
Проектирование образовательных программ для подготовки  
бакалавров в логике компетентного подхода (на примере  
направления «Педагогическое образование», профиль «Биология») . . 27
- Мосина В.Р., Старикова Н.М.*  
Специфика формирования целостного восприятия цветовых  
и тоновых отношений у студентов творческих специальностей. . . . . 32

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Вербицкий А.А.*  
Педагогические технологии в контекстном обучении . . . . . 43
- Ильязова М.Д.*  
Инварианты профессиональной компетентности:  
сущность и структура . . . . . 46
- Тульженкова З.Л.*  
Общие, творческие и социальные способности в процессе  
выбора специальности и профессионального развития . . . . . 53

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Каменских В.Н.*  
Социально-психологический портрет пожилых людей. . . . . 61
- Михеева Н.Д., Мизинова А.В.*  
Трансформация отношений с родителями как ядро процесса  
психологического созревания в подростковом возрасте:  
психоаналитический взгляд. . . . . 64

<i>Яковлев В.А., Киселева Т.В.</i> Влияние учреждений дополнительного образования на формирование и проявление подростковой агрессивности . . . . .	70
ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Березина Т.Н.</i> Сотрудничество и соперничество во взаимоотношениях студентов (на модели дилеммы заключенного) . . . . .	75
<i>Елизаров А.Н.</i> Категории «общение» и «деятельность» в анализе семейных отношений . . . . .	81
<i>Королева Н.Н.</i> Влияние внутриличностного конфликта на психоэмоциональный статус беременных и способы его коррекции . . . . .	86
<i>Райчева Е.Ю.</i> Субъектность и самоотношение личности: инверсия гендерных ролей . . . . .	94
<i>Сачков В.Н., Тамбовская Н.А., Тырнова О.А.</i> Обучение саморегуляции эмоций как метод психологической помощи . . . . .	99
<i>Федина Л.П.</i> Исследование индивидуально-психологических особенностей бесплодных супружеских пар, вступивших в протоколы экстракорпорального оплодотворения . . . . .	103
<i>Юдина Е.В.</i> К проблеме синдрома выгорания у психологов-консультантов: экзистенциальный подход . . . . .	109
НАШИ АВТОРЫ . . . . .	115
CONTENTS . . . . .	118
ПАМЯТКА АВТОРУ . . . . .	124

**Борщева О.В.**

## Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку

В статье обосновывается актуальность интегративного подхода и его функции, представляются компоненты структуры интегративного подхода. Выделяются аспекты, функции, принципы и цели интегративного подхода к обучению иностранному языку. Также автором описаны методы, которые могут быть использованы при обучении иностранному языку на основе интегративного подхода.

**Ключевые слова:** интегративный подход, обучение иностранному языку, методы обучения иностранному языку.

В настоящий момент происходят изменения в российской системе образования: она становится ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Одной из самых главных тенденций развития высшего образования XXI в. является интенсификация интеграционных процессов на всех уровнях, от личностного до межгосударственного. Интеграция является сегодня одним из самых значительных инновационных явлений в образовании. Она превосходит все другие явления «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» [2, с. 26]. Главной функцией интеграционных процессов является достижение синергетического эффекта на основе кооперации и сотрудничества, которые преобладают над дифференциацией и обособлением. Интеграционные процессы ведут к формированию новых элементов, меняя, преобразовывая текущие в более эффективные.

Процессы глобализации, изменения во всех сферах человеческой деятельности меняют требования к высшему профессиональному образованию. Система образования должна отвечать новым требованиям общества. Как правило, преподаватель обучает лишь своему предмету, изолированно от всех других. Но данный подход не формирует комплекс знаний, которым должны овладеть учащиеся для успешной профессиональной деятельности.

Поэтому необходимы новые подходы в обучении. Учеными подтверждена необходимость создания фундаментальных педагогических структур, задачей которых будет формирование общей культуры учащихся, подготовка к успешной профессиональной деятельности и развитие целостного мировоззрения. Интегративный подход, сформировавшийся в отечественной и зарубежной методике, представляется в этой связи наиболее продуктивным и эффективным. Он может решать задачу целостной подготовки будущих специалистов благодаря не только интегрированию дисциплин, но и слиянию методов, форм и организации учебного процесса. Как справедливо отмечает В.Ф. Тенищева, «интеграция обеспечивает движение педагогической системы к ее большей целостности и, как результат, приводит к повышению уровня образовательного процесса, что выражается в формировании необходимых компетенций/компетентностей обучающихся» [3, с. 69].

Согласно И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, интегративный подход – это «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество» [1, с. 14–19].

Итак, рассмотрим структуру интегративного подхода к обучению иностранному языку. Она включает в себя аспекты, принципы, цели и результат. Рассмотрим компоненты интегративного подхода: методический, организационно-деятельностный и содержательный.

Методический аспект включает в себя интегрирование методик обучения различных дисциплин. Например, следует использовать такие педагогические технологии, как метод проектов, ролевые игры, кейс-технологии. Особое значение, по нашему мнению, имеют проблемные задания, благодаря анализу которых учащиеся пытаются глубже понять суть явлений, что ведет к более глубокому пониманию себя. А понимая себя, зная свои потребности, учащиеся еще больше стремятся к саморазвитию.

Организационно-деятельностный компонент предполагает интеграцию форм обучения различных предметов, что будет способствовать использованию большего количества творческих заданий,

направленных на формирование креативности и разрушение стереотипов учащихся.

Содержательный компонент включает в себя учебную деятельность (использование методов, описанных выше, качественный отбор материала, способствующего достижению целей интегративного курса) и внеучебную деятельность (межкультурное взаимодействие, самостоятельное изучение материала).

Можно выделить следующие основные принципы интегративного подхода при обучении иностранному языку:

- принцип культуросообразности;
- принцип креативности;
- принцип ориентации на саморазвитие и самообразование;
- принцип вариативности;
- принцип поликультурного самоопределения и самоактуализации личности;
- принцип толерантности;
- принцип диалога культур.

Среди основных целей интегративного подхода при обучении иностранному языку нам представляется важным выделить следующие:

- формирование целостной картины мира (учащиеся глубже понимают цель изучения предметов, осознавая связь между ними, таким образом повышается мотивация к процессу изучения);
- формирование новых навыков и умений благодаря взаимопроникновению и взаимообогащению системы элементами различных систем (благодаря этому расширяются возможности учащихся);
- становление нового типа личности, свободного от стереотипов и свободного в выборе действий, что является немаловажным в связи с формированием личности, готовой к конструктивному межкультурному общению;
- формирование толерантной личности, что на данном этапе развития общества является одной из приоритетных задач образовательной системы; формирование (путем создания проблемных ситуаций) творческой личности, готовой к поиску решений в нестандартных ситуациях;
- формирование нравственных ценностей учащихся (включение материала нравственного характера); формирование ключевых компетенций (коммуникативной, социокультурной, учебно-познавательной).

Результатом применения интегративного подхода при обучении иностранному языку является: интенсификация процесса обучения, систематизация учебно-познавательной деятельности, формирование

ключевых компетенций, формирование личности, готовой к эффективной межкультурной коммуникации, формирование профессиональных навыков учащихся, всестороннее развитие личности, формирование вариативности мышления, становление нового типа личности учащегося.

В результате анализа научно-исследовательской литературы нами были выделены три группы методов при обучении иностранному языку: 1) познавательные-исследовательские (исследовательский, метод формирования культурного самоопределения, рефераты, метод проекта); 2) коммуникативно-проблемные (культуроведчески-ориентированные дискуссии проблемного характера, культуроведчески-ориентированные ролевые игры, деловые игры); 3) проблемно-поисковые (использование информационных технологий: слайд-презентации, веб-квесты, блоги).

Проведенное нами исследование в практике обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза подтверждает эффективность выбранных методов. Таким образом, нами был сделан вывод, что использование данного комплекса методов дает возможность выполнения всех задач и целей интегративного обучения.

Итак, благодаря интегративному подходу появляется возможность самореализации и самоидентификации личности учащегося. Меняется мышление учащихся, привыкших мыслить по одной схеме. Также особенно важным направлением, которое необходимо отметить, является активизация нравственной сферы сознания. За счет интеграции знаний возможно формирование новых образовательных курсов, удовлетворяющих потребностям современного общества.

#### Библиографический список

1. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
2. Каримов З.Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2009.
3. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.



**Марченко А.А.**

## Реализация идей экологической культурологии в практике учителя географии

В статье анализируются проблемы создания профессиональной системы экологического образования в Российской Федерации. Рассмотрены основные факторы, влияющие на эффективность реализации идей экологической культурологии в педагогической практике, в частности, учителя географии: создание специализированной образовательной среды, применение инновационных технологий, использование практико-ориентированных заданий и др.

**Ключевые слова:** экокультурная среда, экологическая культура, эколого-географическое образование, учитель географии.

В конце прошлого века у человечества возникла необходимость перехода на новую ступень цивилизационного развития. Появился термин «sustainable development» – устойчивое развитие. Он возник в связи с тем, что господствующую позицию в мире стали занимать агрессивные потребительско-разрушительные принципы природопользования. В результате мировое сообщество в последнее десятилетие ощущает угрозу безопасности существования человека, которая исходит от неблагоприятного состояния окружающей среды. В 2005 г. европейские страны приняли Стратегию образования в интересах устойчивого развития до 2014 г., охватывающую связанные между собой экологические, социальные и экономические проблемы. Экологическая доктрина Российской Федерации предусматривает создание профессиональной системы экологического образования, которая должна определять условия раскрытия творческого потенциала каждой личности, уровень самоорганизации и самоуправления, развитие интеллекта, адекватную самооценку; воспитывать чувство собственного достоинства, предприимчивость. В первую очередь речь идет о развитии личности, способной самостоятельно найти пути самореализации.

Одной из ведущих тенденций XXI в. является осознание того, что устойчивое развитие общества зависит от состояния образования и образованности всех людей планеты. Именно эта сфера

деятельности способна изменить массовое сознание людей, ориентируя его на сохранение природных и культурных ценностей, гуманное отношение к жизни, поиск компромисса между человеком и природой. Это требует, в свою очередь, изменения многих стереотипов. Очевидно, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, по словам Д.А. Медведева, могут обеспечить инновационное развитие общества: «Изобретатель, новатор, ученый, учитель, предприниматель, внедряющий новые технологии, станут самыми уважаемыми людьми в обществе». Безусловно, здесь речь идет именно об использовании различных технологий в обучении и воспитании будущего специалиста.

Происходящие изменения в экономике, развитие новых технологий, изменения в структуре занятости обусловили ситуацию, когда каждому человеку приходится в течение своей жизни быть готовым к постоянному обновлению.

Кризисные явления затронули и образование, которое должно обуславливать научный прогресс, но в нем наблюдаются инерционные тенденции, сопротивление инновациям в собственной сфере.

Безусловно, учитель должен владеть современными технологиями развивающего образования, ориентироваться на развитие креативной личности, учитывать возрастные, индивидуальные и личностные особенности школьников, реагировать на их потребности, проектировать комфортную социализацию и профессиональную ориентацию молодых людей. Причем ключевой характеристикой образования становится не только передача знания и технологий, но и формирование творческих компетенций, готовности к переобучению. В ближайшем будущем будут востребованы педагоги, глубоко владеющие психолого-педагогическими компетенциями, являющиеся профессионалами в своей области, способные помочь своим ученикам стать самостоятельными, уверенными в себе людьми; внимательные и восприимчивые к интересам школьников.

Очевидно, что безошибочным критерием профессиональной компетентности будущего учителя-предметника служит глубина его специальной подготовки. И никакие курсы, магистратуры не заменят преподавателю тонкого знания психологии школьника, профессионального владения педагогическими технологиями. Сегодня все шире возрастает роль психолого-педагогической культуры и компетентности учителя.

Методологическими ориентирами психолого-педагогических и методических основ нашего исследования стали положения о реализации культурологических идей в образовании и культурно-экологических идей

в современном образовании; положения теории и методики географического и экологического образования; разработка проблем экологического образования в высшей школе.

Мы выделяем реализацию идей экологической культурологии в процессе овладения методологией образовательного процесса, его закономерностями, противоречиями, то есть всем тем, что дает реальную помощь в обучении, развитии и воспитании, в принятии профессионально обоснованных решений. При подготовке будущего педагога-географа, формировании его методологической культуры необходимо учитывать, что экологизация курса географии в русле комплексного воздействия на различные сферы сознания личности является основным условием формирования экологической культуры.

Педагогические условия, средства, формы, методы и содержание педагогической деятельности должны быть направлены на формирование личности с высоким уровнем экологической культуры, ориентированной на непрерывное саморазвитие, прогресс общества и приоритет общечеловеческих ценностей, способной воспринимать и осуществлять идеи коэволюции природы и общества и обеспечивать своей деятельностью устойчивое развитие человечества в будущем.

Существует множество подходов к трактовке понятия «экологическая культура». В более широком смысле она трактуется как часть общечеловеческой культуры, включающая совокупность экологических знаний, экологического сознания, экологического мышления, экологически оправданное поведение и деятельность, которые являются основой экологического образа жизни (Б.Т. Лихачев, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина и др.). С.Н. Глазачев, например, отмечает, что экологическая культура есть мера и способ реализации сущностных сил человека, экологического сознания и мышления в процессе духовного и материального освоения природы и поддержания ее целостности, новое содержание, новое качество общечеловеческой культуры, основу которой составляют универсальные ценности – Земля, Природа, Жизнь, Человек [2].

Вслед за учеными, обращающими внимание на важность расширения педагогической картины мира, мы подчеркиваем необходимость эффективности повышения педагогической подготовки за счет внедрения в целостный педагогический процесс историко-этнографического материала, социализирующей функции религий, выделения в предметах специального цикла проблему социокультурной детерминации воспитательных процессов, вариативности, вопросов, затрагивающих проблемы экологической культуры. Одной из задач системы образования

является формирование личности с высоким уровнем культуры, способной к согласованному взаимодействию с социальной и природной средой, умеющей обеспечивать своей целесообразной деятельностью как собственные потребности, так и дальнейшее устойчивое развитие цивилизации в целом.

Экологическая проблема – проблема взаимодействия человека, общества и природной среды – важнейшая глобальная проблема современности. Для ее решения необходимо личностное осознание этих взаимоотношений, оптимальность которых может быть достигнута в результате экологического образования и воспитания. Развитие этого направления находит свое отражение в различных программах образования. Однако эффективность такого образования становится возможным лишь при условии соответствующей подготовки учителей в вузе.

Практика реализации идей экологической культурологии в образовательном процессе среди благоприятных факторов позволяет выделить: а) эффективность влияния идей системно-синергетического (см., например, комплект учебных пособий «Концепции современного естествознания») и гуманитарно-интегративного подходов в условиях специально созданной образовательно-воспитательной среды, стимулирующей интеграцию содержания учения и содержания воспитания; б) применение компьютерных технологий, позволяющих педагогу моделировать нестандартные экологические ситуации, а обучающимся – искать оптимальные методы их разрешения и использовать это в дальнейшем в практической деятельности в социоприродной среде; в) использование практико-ориентированных заданий, близких ученику, вызывающих интерес, способствующих мотивации к освоению ими различных умений и навыков [4].

К сожалению, содержание экологического образования на естественнонаучных факультетах характеризуется определенными негативными чертами. К ним можно отнести: 1) сравнительно невысокий уровень компетентности многих педагогов в области экологической культурологии; 2) отсутствие четких ориентиров на реализацию основных направлений современной образовательной реформы, низкий уровень владения технологиями развивающего обучения; 3) ориентация на усиление теоретических знаний; 4) слабое методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса; 5) разорванность собственно экологической и эколого-педагогической подготовки студентов; 6) недооценка географических знаний, умений и навыков при формировании эколого-культурного мировоззрения; 7) неготовность к внедрению научных достижений в области теории и методики эколого-географического образования,

в результате чего методические инновации педагогов остаются без особого внимания.

Нельзя не заметить, что существует значительный разрыв между достижениями научной мысли и педагогической практики, встречается неумение логично вводить в содержание предмета «география» экологических знаний, умений развивать эмоционально-ценностные отношения. Преодолению типичных недостатков мешает слабая разработанность содержания теоретических курсов эколого-географического и педагогического образования студентов географических отделений вузов. Это подтверждают работы С.Н. Глазачева, В.А. Слостенина и др. [2–4].

Эколого-географическое образование будущего учителя географии рассматривается как одно из условий эффективности эколого-культурного развития школьника. Обращает на себя внимание тот факт, что специальных исследований целостного эколого-культурного направления, выполненных педагогами-исследователями в области географии, значительно меньше, нежели по другим специальностям. Поэтому к формированию экологической культуры необходимо подходить комплексно, системно, учитывая глубокую объективную взаимосвязь между обучением, воспитанием и развитием личности.

Базовым источником развития экокультурного географического образования является специально организованная экологизированная образовательно-воспитательная среда. Она включает в себя всю совокупность условий, средств и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении, и способствует становлению экологической культуры личности, воспитанию у нее качеств будущего гражданина планеты.

Важнейшими условиями повышения экокультурного потенциала географического образования являются:

- реализация в эколого-образовательной практике междисциплинарного, интегративно-гуманитарного и деятельностного подходов;
- обновление содержания образования на основе интеграции разнопредметных знаний, основные принципы которой базируются на идеях системно-синергетического подхода;
- адаптация современных образовательных технологий к задачам экологического образования;
- внедрение разнообразных форм экологоориентированной деятельности в социоприродной среде.

Каждый из традиционных школьных предметов инвариантной части базисного учебного плана (федерального компонента) имеет свою нишу в структуре экологического образования и воспитания, и задача учителя –

выявить потенциал «своего» предмета, найти подходящие средства и способы его активизации и реализовать его в педагогической практике. Большинство педагогов видят решение этой задачи через расширение информационного поля учебного предмета, наполнение его дополнительными частными экологически значимыми материалами.

Сегодня педагогами используются такие способы ее реализации, как конвергенция, дополнительность и межпредметные связи. Эти способы основаны на сближении, координации и взаимной дополняемости разнопредметных знаний. Однако они позволяют организовать это сближение исключительно на эмпирическом уровне и отразить лишь внешнюю сторону объектов, явлений или процессов, протекающих в окружающем мире [1].

Можно привести практические примеры применения экологических знаний: урок-конференция «Леса Костромской области – основное богатство края» – учитель школы-интерната В.Н. Свиначев, интегрированный урок экологии и музыки «Мозаика пейзажного парка – учитель географии О.С. Мавлютова и учитель музыки Т.Г. Гаймакина; практическая работа «Эколого-экономическая характеристика электроэнергетики России» – учитель И.Ю. Стрекопытова; открытие Вартемягской природной школы во Всеволожском районе Ленинградской обл.; создание единой эколого-информационной сети Байкальского региона, когда проектная работа была адаптирована к потребностям образовательных учреждений, государственных и некоммерческих экологических организаций; исследовательские проекты в рамках школьного экологического мониторинга; творческие проекты – стенные газеты, школьные печатные альманахи; приключенческо-игровые проекты, требующие большой подготовительной работы; информационные проекты, практико-ориентированные проекты – проект «Сохраним свою Землю, на которой живем, голубой и зеленой», проект «Родник», «Лесные знаки» [Там же].

Очень важно, когда вопросами практической деятельности в деле эколого-географического просвещения, сохранения природного наследия, изучения и охраны природы родного края занимаются не только преподаватели-предметники, но и руководящие органы. Необходимо осуществлять комплексное научное руководство, взаимодействовать со школами региона: студенты могут работать вожатыми в школьных экспедициях, вести самостоятельную научную работу на базе природных национальных парков (Лосиный остров в г. Москве, Вепсский лес в Ленинградской обл.). Школьникам очень нравится заниматься полевыми исследованиями, обрабатывать материалы, получать выводы. Так,

например, экспедиция сельцовских школьников Волосовского района Ленинградской обл. может гордиться научным открытием – был уточнен и достоверно закартирован исток реки Оредеж, блестящие аптекарские сады вырастили ребята Госненского района Ленинградской области. Еще один пример развития «полевой» экологии и природоохранной деятельности в Ленинградской области: в процессе практической деятельности сформировалась научно-педагогическая система, элементы которой – «ученик – студент – учитель – ученый». Система имеет векторный характер: ученик стремится стать студентом, студент – специалистом, учителем, а многие учителя – заняться наукой. Таким образом, развитие теории неформального экологического образования опирается на практику педагогической совместной работы со школьниками в полевых условиях [1].

Уровень современного школьного образования во многом зависит от внедрения в постоянную практику новых оригинальных методов и приемов обучения и воспитания. Среди них можно назвать повсеместную и непрерывную, от младших до выпускных классов, компьютеризацию экологического образования. Необходимо и внедрение неординарных педагогических приемов, как, например, организация летнего экологического лагеря или, начиная с младших классов, проектных уроков «Лес – мой друг», «Город моей мечты», «Экомагазин», «Экотеатр», «Природа и искусство» и др.

Экологизация содержания учебно-воспитательного процесса, введение в школьную практику новых интегрированных учебных предметов, отражающих целостность и процессуальность мира, создание специальной образовательно-воспитательной среды – это важнейшие условия, выполнение которых в наиболее полной мере способствует формированию личности с экологической культурой. Поэтому вслед за этапом обновления содержания обучения должен последовать этап обновления воспитательной работы, придания ей экологической направленности.

Подлинное и эффективное формирование экокультуры невозможно без развития чувственно-эмоциональной сферы личности в совместной социально-значимой деятельности по охране природы воспитателей и воспитанников. Такое общение может осуществляться в ходе познавательной, игровой, организационно-практической, просветительской и других видов деятельности. Это экологические лагеря, путешествия, экспедиции и клубы, детские экологические организации, в условиях которых реализуются проекты, выходящие за рамки школьных программ. Каждая школа должна стремиться иметь свой «экологический полигон»,

где обучающиеся получают эмоциональный, нравственный потенциал, систему знаний, подтверждаемых многообразной экологической деятельностью, трансформирующихся в экологические убеждения и, как следствие, становящиеся жизненными установками. Участие личности в конкретной деятельности позволяет снять противоречие между теоретическими знаниями и нравственными установками.

Приведем пример фрагмента сценария «День равнодействия», цель и задача которого заключаются в проведении со школьниками измерения по основным факторам, касающихся важных вопросов экологической науки (4 раза в год).

Ход работы: в день равноденствия ближе к полудню, желательно в 12.00, необходимо провести следующие измерения и наблюдения: время, место и дата наблюдения, долгота и широта места наблюдения (каждый километр равен 15 секундам), температура воздуха в тени, температура почвы на глубине 10 см, угол солнца над горизонтом, состояние растительного мира, животные (птицы, насекомые, паукообразные, земноводные, звери и др.), которых вы встретили, их количество, историческая справка о месте наблюдений (по возможности). Для старшеклассников 9–11 классов предлагается дополнительное задание: ответить на вопрос, встретились ли им факты антропогенного воздействия на природу (действия человека), а затем сформулировать предположение о последствиях этого воздействия и описать их.

Не менее важен и тот факт, что воспитание должно осуществляться не только посредством взаимодействия педагога и обучающегося, но и путем изменения среды его проживания, моделирования особой среды, выполняющей функции воспитывающего социума. Совместный поиск ценностей, норм, принципов и законов природы должны составлять содержание воспитательного процесса в модели экологического образования и в ее реальном воплощении – в вузе, школе, экологическом лагере и т.п.

Отрадно отметить, что в настоящее время появилось много альтернативных средних учебных заведений дополнительного экологического образования в связи с созданием современной эколого-информационной культуры (фермерские школы, заочные экологические лицеи для учеников сельских школ и малых городов, лагеря и школы по отдельным направлениям экологического и биологического образования и т.д.).

Таким образом, содержание экологического образования можно определить как личностно ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний об окружающем мире, способах деятельности по позна-



нию и охране окружающей среды, опыте творческой природоохранной деятельности, опыте эмоционально-ценностного отношения к природе и деятельности, усвоение которой обеспечивает формирование экологической культуры личности [2].

Система экологического образования и воспитания воздействует на личность на всех этапах его жизни – в дошкольном и школьном возрасте, в период его профессиональной подготовки и за ее пределами. Создание в образовательных учреждениях экокультурной среды, исследование ее влияния на процесс формирования экологической культуры обучаемого – учащегося школы, студента или слушателя в системе повышения квалификации – одно из стратегических направлений современной педагогической науки.

#### Библиографический список

1. Комиссарова Т.С., Макаровский А.М. Теория и практика экологического образования в Ленинградской области // География и экология в школе XXI века. 2004. № 9.
2. Мазур И.И., Козлова О.Н., Глазачев С.Н. Путь к экологической культуре. М., 2002.
3. Слостенин В.А. Педагогическое образование. Вызовы XXI века // Материалы Международной научн.-практической конференции, посв. памяти В.А. Слостенина (Москва, 16–17 сентября 2010 г.). М., 2010.
4. Экологическая культурология. Педагогическая адаптация / С.Н. Глазачев, С.Б. Игнатов, В.А. Игнатова, А.А. Марченко. М., 2008.



**Бартош Д.К.**

## Особенности лингвокультурной компетентности будущего учителя иностранного языка

В статье рассмотрена специфика лингвокультурной подготовки студентов в процессе обучения в вузе. Уделено внимание формированию профессиональных компетенций специалистов-лингвистов нового поколения: владение иностранным языком, этнографические и лингвострановедческие знания, навыки владения эмоциями, мимикой, жестами носителей языка, умение использовать культурное наследие стран изучаемого языка и др.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, лингвокультурные компетенции, специалист-лингвист.

Процесс подготовки к профессиональной деятельности как система формируется под влиянием множества факторов и может рассматриваться, по крайней мере, на трех уровнях: как процесс, как состояние и как результат. Она представляет собой освоение будущим специалистом профессиональных знаний и опыта, необходимых для последующего успешного выполнения профессиональных задач.

В нашем исследовании профессиональная подготовка студентов – будущих учителей иностранного языка – включает усвоение студентами основ общих и специальных знаний и применение их на практике, овладение умениями и навыками для успешного выполнения профессиональных задач познавательного, практического характера, которые предстоит использовать в будущей профессиональной деятельности, сформированность важных для будущего лингвиста профессиональных качеств.

Основной целью профессионального лингвистического образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего

уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной профессиональной мобильности.

Современная образовательная ситуация представлена следующим рядом концепций, направленных на решение проблем профессиональной подготовки: личностно ориентированная (Д.А. Белухин, И.А. Зимняя, В.В. Серикова, И.С. Якиманская и др.), контекстный подход к содержанию, формам и организации образовательного процесса (А.А. Вербицкий), целостный подход к организации учебно-воспитательного процесса (Ю.К. Бабанский); технологический подход (В.Д. Шадриков), творческий подход (В.А. Кан-Калик).

Вышеперечисленные подходы в учебном процессе профессиональной подготовки студентов-лингвистов взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Учитывая специфику лингвистической подготовки студентов, необходимо также выделить следующие подходы: компетентностный (Н.И. Гез, А.Г. Крупко, D. Baakke, A. Palmer), культурологический (Ж.Л. Витлин), лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвистический (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, М.Д. Городникова, А.А. Миролубов, К.И. Саломатов.); коммуникативный (И.А. Зимняя, Е.А. Маслыко, С.Ф. Шатилов); социокультурный подход (В.В. Сафонова). Анализ данных подходов к профессиональной подготовке лингвистов показывает, что все ученые сходятся во мнении о наличии в иноязычном образовании таких составляющих, как языковые и социокультурные знания, речевые, социолингвистические и социокультурные умения и навыки [3; 4; 7].

Таким образом, вышеперечисленные подходы играют огромную роль в подготовке студента-лингвиста, обеспечивая личностный уровень овладения специальностью, выявляя и формируя в вузе творческую индивидуальность и профессионализм будущего специалиста.

Иностранный язык как учебный предмет сможет полноценно выполнять свои функции лишь при условии, если все аспекты процесса обучения (обучение иностранному языку, обучение иноязычной речи, обучение иноязычной речевой деятельности, обучение общению, определение профессиональной лексики, обучение профессиональной лексике, обучение иноязычной речевой деятельности с введением профессиональной лексики, обучение общению на профессиональном языке) будут рассматриваться на равных условиях, что означает их равноправие в плане значимости для формирования личности студента.

В контексте проблемы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста-лингвиста и с учетом новых социально-

политических и экономических условий способность и готовность к профессиональной иноязычной коммуникации приобретает особый смысл и становится важной частью подготовки высококвалифицированных специалистов-лингвистов – участников межкультурного общения.

Следует также остановиться на компетентностном подходе, лежащем в основе профессиональной подготовки будущих лингвистов [10; 12; 14].

Анализ работ ученых (Г.М. Андреева, И.Л. Бим, В.Н. Введенский и др.) позволяет разграничить понятия «компетентность» и «компетенция».

«Компетенция» рассматривается как круг полномочий кого-либо; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом; область знания или практики, в которой компетентное лицо обладает обширными познаниями и опытом практической деятельности.

Понятие «компетентность» трактуется как обладание компетенцией, знаниями, позволяющими судить о чем-либо; качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого является веским, авторитетным.

В связи с этим обращается внимание на то, что компетенция – это знания и опыт в определенной области, круг чьей-либо осведомленности, а компетентность – это обладание компетенцией [2].

По мнению ряда исследователей, именно профессиональная компетентность является одним из значительных факторов, способных обеспечить устойчивую жизнедеятельность будущего специалиста во всех сферах профессиональной деятельности. Очевиден и тот факт, что она является необходимым условием успешной деятельности студентов – будущих лингвистов, включающим освоение профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения профессиональной деятельности.

Необходимость оптимизации профессиональной подготовки студентов-лингвистов, формирование их профессиональных компетенций, необходимость педагогического обоснования новых подходов и направлений профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в современных условиях, на наш взгляд, требуют дополнительных исследований.

Таким образом, основой для формирования личности учителя иностранного языка нового поколения стало изменение содержания высшего лингвистического образования, предусматривающее его фундаментализацию, гуманитаризацию, гуманизацию и дифференциацию, а также разработку и реализацию инновационных педагогических технологий.

В процессе учебной деятельности происходит становление субъекта деятельности, что в значительной степени обусловлено индивиду-

альными особенностями человека и направлено на целостное развитие и совершенствование всех его сущностных сил. Исследователи пришли к выводу, что учебная деятельность в вузе является целостной, если она включает следующие этапы: возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности, конкретное исполнение плана, самоконтроль и удовлетворение потребности путем присвоения продукта деятельности. Такая учебная деятельность выполняет не только развивающую, но и социализирующую функции [9].

При этом осуществляется профессиональное развитие и формирование личности студентов средствами учебной деятельности, а именно:

- 1) развивается эмоционально-оценочное отношение к миру, чувства, эмоции;
- 2) обеспечивается личностное и профессиональное самоопределение студентов, их социальная адаптация;
- 3) формируется активная коммуникативная позиция студента как субъекта межкультурного взаимодействия, как участника интеграционных процессов в мировом сообществе;
- 4) развиваются такие личностные качества, как коммуникабельность, культура общения, толерантность, целеустремленность, умение работать в сотрудничестве, ответственность, самостоятельность, творческая активность;
- 5) обеспечивается развитие интеллектуальных и познавательных способностей, в частности, способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью;
- 6) совершенствуется опыт продуктивной творческой деятельности, приобретается опыт научно-исследовательской деятельности с использованием изучаемого языка;
- 7) приобретается профессиональный опыт деятельности в области базового образования, получаемого в вузе по специальности [5].

Таким образом, языковое образование предоставляет довольно широкие возможности формирования личности студентов-лингвистов, поскольку изначально ориентировано не только на узкоспециальную область профессиональной деятельности.

Целесообразно в этой связи определить нашу позицию относительно основных компонентов профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Отдавая предпочтение в нашем исследовании структурному подходу, мы, следуя за Н.В. Кузьминой и Л.А. Щелкуновой, выделяем в профессиональной деятельности учителя иностранных языков конструктивную деятельность (отбор, составление и проектирование

учебно-воспитательной работы), организаторскую деятельность (в отношении собственной педагогической работы и поведения и деятельности детей) и коммуникативную деятельность (педагогическое общение в его разнообразных формах) [6; 13]. Для осуществления этих видов педагогической деятельности необходима качественная и всесторонняя подготовка, а основным компонентом такой профессиональной подготовки учителя иностранного языка традиционно считается профессиональное владение иностранным языком.

Представляется уместным включить в это понятие не только собственно языковую и речевую компетенцию, т.е. способность учителя осуществлять все виды речевой деятельности лично и руководить ими в процессе обучения на основе приобретенных им знаний, умений и навыков в сфере иностранного языка [8]. Обладание подобной компетенцией есть лишь необходимая, но все же недостаточная основа для выполнения учителем роли посредника в диалоге культур.

Помимо этого учитель иностранного языка должен обладать широкими познаниями в области истории культуры стран изучаемого языка, разбираться в тонкостях этнографического и лингвострановедческого характера (в частности, знать обычаи, традиции, праздники, религиозные обряды носителей языка), владеть основным паралингвистическим запасом, связанным с конкретной иноязычной культурой (разбираться в особенностях мимики, жестикуляции носителей языка), владеть информацией о музыкальном наследии народов, говорящих на определенном языке (в том числе знать и уметь воспроизводить народные песни).

Эти компоненты широкой лингвокультурной компетенции учителя иностранного языка призваны помочь учителю существенно дополнить имеющиеся школьные учебные материалы, помочь не только разнообразить сам процесс преподавания языка, но и содействовать ему в процессе ознакомления учащихся с особенностями национального менталитета носителей определенного языка, осуществляя, таким образом, диалог культур, ставший в последнее время неотъемлемым элементом лингводидактики в России и Европе.

Применительно к практической деятельности лингвокультурная компетенция предполагает опору на современную методическую подготовку, которая призвана обеспечить учителю иностранного языка возможность решать конкретные задачи по обучению различным видам речевой деятельности в конкретных условиях обучения. Педагогическая практика обеспечивает взаимосвязь и единство дидактической и методической профессиональной подготовки студентов-лингвистов, представляет собой важный и ответственный этап подготовки будущих

учителей иностранного языка к профессиональной педагогической деятельности [1; 11].

Для совершенствования отечественной системы формирования у студентов необходимых профессиональных знаний, умений и навыков в процессе лингвистической подготовки в вузе, по мнению М.И. Прозоровой, целесообразно адаптировать к российским условиям следующие элементы педагогического опыта западноевропейских учебных заведений, осуществляющих данную подготовку: во-первых, профессиональный отбор абитуриентов не только по степени владения иностранным языком, но и на основании выявления базовых подструктур профессионально и антипрофессионально важных качеств; во-вторых, прагматизация содержания образования будущего специалиста в вузе, т.е. конструирование содержания образования, исходя из модели специалиста, ориентируясь на умение-навыковую компоненту образования; в-третьих, обеспечение профессионального владения будущим лингвистом родным и иностранными языками на уровне практического инструментария; в-четвертых, обучение будущих специалистов иностранным языкам как профессиональной деятельности; в-пятых, организация самостоятельной работы студентов по развитию и саморазвитию своей профессиональной личности, предоставление будущим специалистам возможности стажировки в странах изучаемых языков [9].

Формирование личности студента как будущего профессионала-лингвиста в информационном сообществе осуществляется преимущественно в процессе выработки у него устойчивых способностей к коммуникации с определенным уровнем языковой компетенции, т.е. умения понимать иноязычные тексты (аудирование и чтение), передавать информацию в связных, аргументированных высказываниях (говорение и письмо), планировать свое речевое и неречевое поведение.

При этом профессиональная лингвистическая подготовка студента включает в себя информационно-личностный уровень, содержащий определенный запас знаний, навыков и умений в области языка и межличностной коммуникации (языковую компетентность), создание индивидуального информационного поля с целью обеспечения профессиональной востребованности в будущем.

Анализируя в процессе исследования содержание и обобщенный минимум требований к основной образовательной программе по изучению иностранного языка, мы исходим из того, что:

- формой общения преподавателя со студентом становится не только научение, но и взаимный обмен информацией (интерактив), что предполагает большую самостоятельность в работе студента;



- характер отношений между участниками акцентирован на сотрудничество преподавателя и студента с целью достижения максимальной отдачи от образовательного процесса;
- развитие духовных сил, коммуникационных и языковых способностей и умений обеспечивает возможности для личностного и профессионального роста студента.

Изучение иностранного языка направлено, прежде всего, на дальнейшее развитие и совершенствование сформированной иноязычной коммуникативной компетентности в единстве всех ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетентностей, обеспечивающих использование иностранного языка как средства профильной ориентации и самоопределения студента [5].

Современное преподавание иностранного языка невозможно без привития изучающим его студентам иноязычной культуры. Процесс обучения иностранному языку характеризуется тем, что не только предоставляет знания, формирует умения и навыки, но может оказывать непосредственное влияние на формирование личности. Усваивая чужой язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру. Лингвистическое образование должно стать той средой, где закладываются основы культуры и транслируются ценности.

Повышение мотивации изучения иностранного языка, расширение словарного запаса профессиональными терминами с учетом потребностей и интересов изучающего приведут, по нашему мнению, к более осознанному изучению иностранного языка. Наш практический опыт обучения иностранному языку студентов-лингвистов показал, что именно лексический компонент действительно является стимулом повышения мотивации на начальном и среднем этапе изучения иностранного языка. Знание общего иностранного языка в комплексе с профессиональным способствует развитию свободы и раскрепощенности в общении между людьми, дает им возможность действовать самостоятельно и реализовывать личные коммуникативные намерения.

Оптимизация профессиональной подготовки студентов-лингвистов предполагает, на наш взгляд, определение условий эффективности усвоения студентами – будущими учителями иностранного языка – системы лингвистических, социолингвистических, культурных, стратегических и дискурсивных знаний, умений и навыков, позволяющих специалистам эффективно взаимодействовать в конкретных социально детерминированных коммуникативных ситуациях, а также владение навыками и способность применять имеющиеся знания в области педагогики, психологии и методики преподавания иностранного языка.

В качестве основы оптимизации содержания профессиональной лингвистической подготовки в вузе нами рассматривается оптимальное развитие соответствующего звена образования в соответствии с принципами функционирования профессионального образования: непрерывности и одновременно дискретности; стандартизации и вариативности; универсализации и автономизации; гуманизации и профессионализации; диверсификации и статусной определенности; фундаментализации и прагматизации; демократизации и устойчивости; глобализации и регионализации.

#### Библиографический список

1. Азарова Н.Л. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе оптимального сочетания разных видов деятельности // Образование и общество. 2001. № 3 (9).
2. Артамонова Л.С. Подготовка студентов гуманитарных вузов к иноязычной профессиональной коммуникации: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
3. Бабаянц В.А. Организационно-методическое обеспечение культурологической направленности профессиональной подготовки будущих лингвистов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000.
5. Клименко Н.В. Социально-культурное формирование личности студентов в процессе языкового образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
6. Кузьмина Н.В., Реан А.Л. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
7. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков. М., 1998.
8. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. М., 1993.
9. Прозорова М.И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2004.
10. Смятских А.Л., Туркина Т.М. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа. М., 2003.
11. Соловова Е.Н. Проблемы подготовки учителя иностранного языка в контексте обновления системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя: Тезисы Всерос. научн.-практической конференции. М., 2001.
12. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2.
13. Щелкунова Л.А. Подготовка будущих учителей к взаимодействию с учащимися в процессе педагогической практики: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1997.

14. Юдин В.И. Развитие профессиональной компетентности учителя в процессе освоения вариативных педагогических технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996.

**Бахарева С.Р.**

## Проектирование образовательных программ для подготовки бакалавров в логике компетентностного подхода (на примере направления «Педагогическое образование», профиль «Биология»)

В статье рассматриваются методические принципы проектирования образовательных программ для подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование», профиль «Биология», основанные на реализации компетентностного подхода и технологий смешанного обучения.

**Ключевые слова:** высшее педагогическое образование, компетентностно-контекстный подход, смешанное обучение, компетенции, образовательные программы, методические системы обучения.

В условиях перехода на двухуровневую систему подготовки специалистов перед российским высшим образованием стоят задачи поиска наиболее эффективных и наукоемких образовательных технологий, охватывающих психологические, общепедагогические дидактические и частнометодические процедуры взаимодействия преподавателей со студентами в учебном процессе, направленном на формирование профессиональных компетенций, соответствующих требованиям работодателя.

В связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в МГГУ им. М.А. Шолохова разработан методологический подход к разработке основных образовательных программ (ООП)

на основе построения компетентностной модели выпускника (КМВ), являющейся заданным результатом обучения [3]. Основные этапы формирования ООП представлены на рисунке 1.

Результатом успешного освоения ООП являются сформированные общекультурные и профессиональные компетенции выпускника, определяющие его способности и готовности эффективно и мобильно решать профессиональные задачи в любых условиях. При разработке КМВ для направления «Педагогическое образование» профиль «Биология», был определен ряд дополнительных к ФГОС профессиональных компетенций, которыми должен владеть учитель биологии:

- 1) способность к развитию биологических знаний, направленных на формирование у учащихся естественнонаучной картины мира;
- 2) готовность организовать и провести самостоятельно биологический эксперимент, проанализировать и обработать полученные экспериментальные данные;
- 3) способность творчески организовать различные виды биологической учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся;
- 4) способность организовывать и проводить практическую деятельность в природе, направленную на изучение и охрану;
- 5) способность использовать основы современного естествознания и точных наук для реализации межпредметных связей в биологии;
- 6) готовность использовать современные методы и технологии обучения биологии в профессиональной деятельности (классная, внеклассная и внеурочная);
- 7) способность демонстрировать, применять, критически оценивать и пополнять знания о современных тенденциях развития биологических наук с целью накопления опыта и решения профессиональных задач.

На формирование вышеперечисленных компетенций направлены все профильные образовательные модули учебного плана по направлению подготовки. Функция преподавателя при планировании и организации процесса обучения заключается в определении образовательной технологии как модели совместной деятельности преподавателя и обучаемого, направленной на достижение результатов обучения. Методический подход к проектированию программ образовательных модулей, разработанный с учетом российского и международного опыта [5], описывающий моделирование содержания, методов, форм обучения, представлен на рисунке 2.

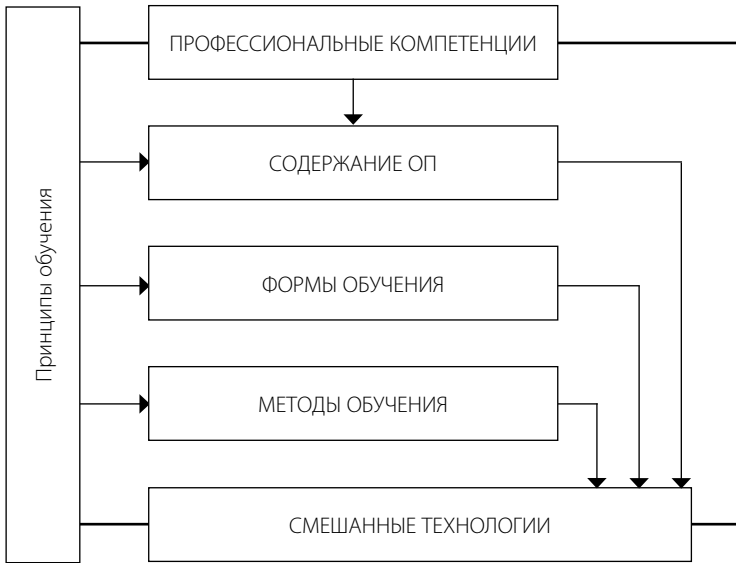
В качестве принципов обучения, отражающих специфические особенности учебного процесса в высшей школе, необходимо учитывать следующие:



**Рис. 1.** Схема разработки основной образовательной программы по направлению подготовки.

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;

- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности [1].



**Рис. 2.** Модель проектирование программ образовательных модулей

Отбор содержания образовательных модулей должен производиться на основе перечисленных дидактических принципов обучения с учетом компетенций выпускника как результата обучения, направленного на выполнение профессиональных задач. Однако следует учитывать, что формирование компетенций невозможно без изменения технологий образовательного процесса. Необходимо новое сочетание различных активных форм и методов обучения, возможное при реализации смешанных технологий [2]. Смешанная технология обучения объединяет в себе возможности современных образовательных и информационных технологий, а также способов доставки образовательного контента, и обеспечивает формирование профессиональных компетенций, соответствующих требованиям ФГОС и запросам работодателя. Возможности смешанного обучения позволяют расширить психологическую компоненту мотива-

ции обучения, обеспечить овладение профессиональной деятельностью в рамках учебной деятельности, устранить противоречие между пассивной позицией студента в обучении и инициативной позицией специалиста в трудовой деятельности.

Таким образом, комбинирование традиционных и внедрение инновационных *методических систем обучения*: информационно обобщающей системы обучения, проблемного обучения, задачной методической системы обучения, эвристического обучения, проективного обучения и имитационных технологий (к которым, в частности относится контекстное обучение) в рамках смешанного обучения [4] – должно стать основным инструментом формирования профессиональных компетенций учителя биологии.

#### Библиографический список

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебн. пособие. Ростов/на-Д., 2002.
2. Минькова Н.О., Бахарева С.Р. Модели смешанного обучения и возможности их реализации в высшем биологическом образовании // Инновационные подходы к применению информационных технологий в профессиональной деятельности: Сб. тр. II Международной научно-практической интернет-конференции Белгородского филиала НАЧОУ ВПО СГА / Под общ. ред. Н.В. Сокольской, М.Н. Прокопенко. Белгород, 2010.
3. Нечаев В.Д., Замолоцких Е.Г., Дурнева Е.Е. Построение основных образовательных программ в контекстно-компетентностном формате. М., 2010.
4. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебн. пособие для системы доп. пед. образования. М., 2010.
5. Vaughan Norman D., Garrison Randy D. Blended Learning in Higher Education: framework, principles and guidelines/ Jossey-Bass a Wiley Imprint. San Francisco, 2008.

**В.Р. Мосина, Н.М. Старикова**

## Специфика формирования целостного восприятия цветовых и тоновых отношений у студентов творческих специальностей

Формирование у студентов целостного восприятия цветовых и тоновых отношений средствами живописи рассматривается как психолого-педагогический процесс, в ходе которого с помощью художественно-образного отражения объектов действительности происходит постепенное приращение художественной культуры обучающихся. Структурными компонентами его выступают личностная значимость живописи как искусства (ценностно-мотивационный компонент); овладение общетеоретическим фундаментом изобразительного искусства (информационно-познавательный компонент); деятельное приобщение к ценностям изобразительного искусства (деятельностный компонент); отражение проявления творческих способностей студентов в процессе создания произведений живописи (рефлексивный компонент).

**Ключевые слова:** психология восприятия, изобразительное искусство, произведение искусства, живопись, цветовые отношения, тоновые отношения, художественное видение.

Обучение будущих специалистов в области живописи в системе высшего профессионального образования не ставит в качестве цели подготовку художников, а направлено в первую очередь на их живописно-творческое развитие и осмысленное познание теории живописи во взаимосвязи с реальной практической деятельностью; на раскрытие творческого потенциала, на понимание значимости своей профессиональной деятельности и нахождение своего лица в ней. Акцент на теоретическом материале в методике обучения живописи неслучаен. Особенно важными являются знания, полученные именно на 1–2 курсах, когда студент овладевает теорией и приобретает необходимые практические навыки. Использование всего потенциала теоретического материала и работа с таким дидактически универсальным жанром, как натюрморт, позволяет студентам активнее освоить применение метода работы цветовыми и тоновыми отношениями.

Известно, что знания, полученные в ходе практической деятельности и усвоенные в готовом виде, существенно отличаются. В первом случае



они становятся лично-значимыми и прочнее, осознаннее усваиваются, а во втором – бесцельно накапливаются с тем, чтобы вскоре, за неустойчивостью и из-за недопонимания, оказаться забытыми.

Для активного вовлечения студентов в творческую практику и достижения ее результативности должна измениться роль самого педагога, преподающего художественно-теоретические дисциплины. Он не должен быть источником «технологических» знаний, поставляемых учащимся в готовом виде. Его роль заключается в том, чтобы научить студентов учиться у живописи, ее наследия. Это достигается за счет сотрудничества педагога и студентов, которые совместными усилиями постигают логику построения, создания художественного произведения, живописной мысли.

В методике обучения мы опираемся, прежде всего, на традиционные стилистические направления художественной культуры, составляющие основной запас впечатлений студентов. Именно академическая школа является тем прочным фундаментом, на который опираются все последующие стилистические направления.

Методику обучения живописи на начальном этапе составляет группа методов, первым из которых следует назвать комплексный метод. Основной его смысл заключается в том, что преподаватель в своей педагогической деятельности должен не только помочь разобраться в самой структуре выполнения работы, проанализировать ее композиционное построение, но и донести до студента значение и смысл как хода выполнения работы, так и его окончательного результата, воодушевить его поэтическим образом. Исходя из этого, выстраиваются группы методов, связанные с изучением теории живописи – общедидактические и аналитические, а также связанные с творческой практикой и стимулирующим воздействием на нее.

Так, в изучении теории должна сохраняться опора на такие дидактические принципы, как поэтапность, систематичность изучения материала, а также последовательность, доступность и прочность. Прочность знания базируется на таких педагогических установках, как движение от общего к частному, работа по развитию от сложного к простому, от простых форм к сложным и т.д.

Для активизации творческого воображения и мышления, развития художественного вкуса и расширения кругозора уместно обращаться к методу сравнения, методу широких ассоциаций. Предметом сравнения могут послужить различные интерпретации одного и того же сюжета, художественного образа и т.п. При этом студенты должны стремиться найти черты оригинальности в воплощении замысла художника и способы ее

достижения. Внимание студентов, прежде всего, следует обращать на примеры того, как художники использовали живописно-выразительные средства для воплощения образа, как выражена типичность характеров, явлений, особенности композиционного построения и т.д.

Слово «композиция» происходит от латинского *compositio*, буквально означающего «составление, сочинение». Понятие «композиция» в живописи употребляется, прежде всего, в двух значениях: процесс сочинения, создания собственно художественного произведения (продукт) и архитектоника произведения (форма-композиция). Таким образом, композиция характеризует творческий процесс и его результат. Кроме того, широкое распространение понятие «композиция» получило и в других видах искусства как важнейший организующий элемент, с помощью которого объединяются в единое целое все компоненты художественного произведения, способствующего воплощению творческого авторского замысла. В центре нашего внимания находится, прежде всего, процесс выполнения как аудиторной работы, так и творческой, а также обучение этому виду творческой деятельности.

Прежде всего, центральными средствами активного создания композиции наряду с тематическим комплексом традиционно выступают контрасты, ритм, светотень и колорит.

Таким образом, способность к созданию целого имеет своеобразную природу, которая отражает содержательный смысл художественного образа. Предметной сферой композиционной формы в художественной деятельности является тематический материал или натурная постановка, уже включающая в себя комплекс основных выразительных средств: цвет, освещение, ритм, контрасты, фактуру и т.д. Если в творческой работе процесс сочинения рассматривается, прежде всего, в синтезе исходных сторон: со стороны содержания, замысла и со стороны его воплощения в определенную форму, то в аудиторной работе с натуры учащиеся сосредотачивают свое внимание на подчинении готового содержания, в виде натурной постановки, соответствующей целостной форме.

На создание целостной формы влияют знания по теории композиции и цветоведению. В создании целостной композиции важно учитывать значимость каждого из направлений, поскольку недооценивание одного из них приводит к односторонности, особенно на начальном этапе обучения; а пренебрежительное отношение к содержательно-эмоциональному началу в творчестве влечет за собой сухой рационализм, ремесленничество. Низкий общекультурный уровень приводит к стихийности в процессе работы вплоть до технической несостоятельности в воплощении замысла, в выполнении учебных задач и неспособности

пользоваться средствами формообразования. Поэтому необходимо стремиться к гармоничности обозначенных направлений в развитии индивидуальности студентов.

Рассмотрим составляющие творческой композиционной деятельности. Так, зрительный опыт расширяет творческий тезаурус художника, формирует его мировоззрение и художественно-творческий кругозор, обогащая фантазию многообразием стилистических направлений, открывает понимание методов воздействия живописи, способствует формированию индивидуальных художественных установок.

Приобретая и расширяя зрительный опыт, важно уделять внимание не только содержательно-эмоциональной стороне живописного произведения, но и его технологии: с помощью каких выразительных средств и приемов и каким образом воплощен данный художественный образ.

Дисциплины «История изобразительного искусства», «Анализ и интерпретация произведений искусства» включают в себя целенаправленную деятельность по изучению произведений искусства. Эти дисциплины входят в состав обязательных многих структур художественного образования, включая систему профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства. И в том, и в другом случае студенты на протяжении всего срока обучения изучают лучшие живописные произведения в контексте исторического развития культуры, включая идеи исторической эпохи и национальной художественной школы, содержание различных видов изобразительного искусства, стили, жанры и характерные особенности знаменитых художников, особенности строения художественной формы. Анализ произведений живописи имеет не менее важное значение для творческой деятельности. Именно в процессе анализа структуры художественного произведения, выбора использованных художником тех или иных выразительных средств приходит понимание природы целостности в композиции живописного произведения.

Целенаправленное изучение истории искусства, истории живописи, являясь дополнительным источником формирования художественного вкуса и обогащения творческой фантазии, составляет важную часть обучения художника-педагога, способствующую поиску индивидуального творческого почерка и оригинальных художественных образов. Можно добавить, что для формирования художественного тезауруса огромное значение имеет приобретение осознанного зрительного опыта не только в классическом, но и современном искусстве, без которого невозможна полноценная творческая самореализация.

Важное значение для формирования целостного восприятия художника и его мировоззрения имеет опыт деятельности в рамках других

искусств: музыки, театра, литературы, пластических искусств. Как показывает история искусства, стилистическое направление, возникшее в одном из искусств, зачастую существенно влияет на другие. Ознакомление с произведениями разных видов искусства позитивно сказывается на развитии художественно-творческого мышления.

И, наконец, необходимо отметить, что на создание живописного произведения оказывает влияние жизненный опыт художника. Эмоциональные переживания, как отмечалось в первом разделе, способствуют созданию глубоких художественных образов.

Рассмотренные факторы влияют на содержательную сторону произведения, формируют кругозор начинающего художника, стимулируют воображение и развивают его художественный вкус. Безусловно, техническое мастерство имеет немаловажное значение для воплощения замысла художника, однако его разобщенность с теплотой эмоционального чувства и художественной образностью превращает технику в ремесленничество. Только во взаимосвязи содержания и формы можно достигнуть глубины в раскрытии художественного образа. Уже на стадии формирования замысла перед художником стоит задача найти и определить сюжет в соответствии со своими художественными установками и вкусом; выстроить форму произведения, исходя из раскрытия художественного образа, то есть подчинить выразительные средства художественным задачам. Художественный вкус влияет и на выполнение задач аудиторных работ с натуры, проявляясь в выборе выразительного ракурса с характерными особенностями освещения, ритмического расположения предметов постановки.

Помимо зрительной деятельности, опыта деятельности в других искусствах и жизненного опыта художнику-педагогу необходимы знания по теории композиции.

Традиционная система художественного образования включает изучение композиции как фундаментальной составляющей художественного творчества. Одной из особенностей преподавания дисциплины «Композиция» является тесная взаимосвязь с творческой практикой. Основу композиционно-теоретической базы студентов составляют законы, правила и приемы композиции.

Элементарная теория композиции является базовым художественно-теоретическим предметом, основным связующим звеном для всех специальных дисциплин и ключом к освоению опыта практической деятельности.

Работа над созданием композиции требует умения использовать живописный материал в его гармоническом и колористическом комплексе

и применение его с помощью законов, правил и приемов композиции. Эта работа должна быть нацелена на создание художественного образа, и определяться логикой развития творческой мысли.

Центральным понятием теории композиции является понятие целостности. Е.В. Шорохов рассматривает целостность как главный закон композиции, непосредственно связанный с сущностью композиции и ее признаком – единством. «Художник, знающий и понимающий, что целостность не просто свойство композиции, а закон композиции, учитывая это обстоятельство, сможет избежать в своем творчестве грубейших ошибок, сэкономив при этом столь драгоценные для работы силы и время» [5, с. 263].

В создании композиции необходимо добиваться неделимости всех компонентов будущего произведения, соподчиненности частей и деталей главному. Необходимо также добиваться неповторимости элементов композиции – форм, размеров, интервалов, характеров и т.д. Для этого необходимо владеть навыками ритмического развития и образования композиции (повторение и сопоставление, вычленение и сохранение, уменьшение и увеличение элементов композиции). Необходимо также знать приемы достижения контраста в композиции за счет цвета и тона.

Наряду с передачей знаний о функциональной стороне понятий композиции, необходимо содействовать раскрепощению композиционного мышления учащихся за счет ознакомления с формообразованием произведений признанных художников, с расширенной цветовой палитрой, доступной в настоящее время. Также желательны сформировать представление студентов о современных техниках и приемах. Причем, с одной стороны, нужно нацеливать учащихся на поиск свежих средств проявления единства и гармонии, а с другой – эти средства должны работать на создание художественного образа и не превращаться в самоцель. Следует обращать внимание студентов на роль колорита в целостном построении композиции и образовании ассоциативных связей. Также важно формировать представление студентов о подчиненности применяемого колорита раскрытию образа произведения, используя тонкие цветовые сочетания или сильные контрасты.

«Колорит картины обуславливается особенностями собственной окраски изображаемых предметов, светотенью, спектральным составом того или иного освещения, общим тоном, зависящим от степени освещенности в различное время суток и состояний дня, свойством зрения, воспринимающего изменения цвета и светлоты» [4, с. 29]. Гармоничность цветовых сочетаний определяется соответствием состоянию

освещенности. Цвета, передающие предмет изображения в определенных условиях освещения и взятые в согласованности друг с другом, создают колористическую цельность изображения. Профессиональное восприятие предмета, расположенного в пространственной среде и его изображение основано на методе отношений, основанного на анализе и синтезе. Анализ и синтез подвергаются как отдельные части предметов, определяющие градации светотени и отношения тоновых масс друг к другу, так и части всей постановки в целом, их обусловленность световой средой. Сравнивая и сопоставляя, устанавливая сходства и различия, студент мысленно определяет цветовую взаимосвязь предметов, то есть находит гармоничное объединение качеств по цветовому тону, насыщенности и светлоте в едином цветовом решении. Определяя цветотонное решение отдельных предметов в связи с пространственной средой, осуществляя синтез, студент должен стремиться при изображении согласовывать все части постановки в единой среде, подчинять этому единству светлоту цветовых градаций отдельных частей постановки.

Особое значение и большой интерес представляет педагогическая деятельность таких художников-педагогов, как П.П. Чистяков, Д.Н. Кардовский. Несомненно, особое место в методике обучения занимал рисунок, поэтому приступить к живописи было возможно только после достаточной тренировки в рисунке.

Согласно учению П.П. Чистякова, рисунок – это форма в пространстве, в живописном отношении – это цветная форма в цветном пространстве, поэтому каждым мазком надо было «рисовать и лепить». Отрицалось декоративное сочетание пятен, «разбиение цвета на более мелкие оттенки», нарушающих объем, сводящих его к плоскостному цветовому силуэту. Чистяков учил составлять цвет светов, полутонов, теней сначала на палитре, «держат их в основе; остальные входят, как примесь» [2, с. 166], затем только переносить на холст.

Д.Н. Кардовский считал, что, прежде всего, необходимо научиться передавать форму предмета кистью одним цветом, для чего рекомендовал брать вначале две краски: одну темную (марс или умбру) и светлую (белила). Условия работы при этом оставались сходными с рисунком, менялся только материал. Кардовский советовал начинать обучение живописи с натюрморта.

В основу обучения живописи Н.П. Крымов ставил передачу цветовых и тоновых отношений, считая, что если даже будут взяты не совсем точные цвета, но верно определены пропорциональные цветовые отношения, то правдивость изображения будет достигнута. «Верный тон на верное

место, – говорил Крымов, – и тогда будет все: и рисунок, и форма, и воздух, и пространство» [3, с. 103]. При этом неправильно было бы думать, что, требуя верности тона, Крымов забывал о цвете. Он считал, что восприятие цвета очень индивидуально и что ему нельзя учить, а верному видению тона учить можно и нужно. В основе системы обучения Крымова лежало сознательное усвоение, понимание и накопление знаний о цвете, понимание учащимися закономерностей зрительного восприятия цвета.

Одним из первых определенную формулировку понятию «тоновые и цветовые отношения» дает в своих теоретических работах Г.В. Беда. Автор книги «Тоновые и цветовые отношения в живописи» предлагает общую схему пропорционального уменьшения данных натуры при изображении [1, с. 27–28].

Метод пропорционального «построения» тоновых и цветовых отношений основан на определении самого темного, светлого и яркого по цвету в натуре и соответственном переносе самого темного, светлого и яркого на этюд. Остальные тона находятся в соответствии и в сравнении с этими исходными, заданными отношениями. Для выдержанности пропорциональных тоновых и цветовых отношений и передачи общего тонового и цветового состояния в самом начале работы Г.В. Беда советовал установить тональный и цветовой масштаб на палитре.

Как мы видим, именно верность тоновых и цветовых отношений составляет основу целостного колористического построения изображения. На I курсе студенты получают начальные практические навыки и фундаментальные теоретические знания, от которых будет зависеть их дальнейшее обучение. В связи с этим возникла необходимость разработки такой модели обучения, которая давала бы наиболее эффективные результаты в области теории и на практических занятиях.

Проблемами живописи на начальном этапе обучения занимались многие художники-педагоги. Результатом их исследовательской деятельности были как фундаментальные работы, посвященные обучению живописи натюрморта, так и многочисленные исследования, носящие фрагментарный характер, рассматривающие процесс обучения живописи натюрморта в связи с проблематикой исследования композиции либо с позиции определения цветовых отношений и т.п. Большое значение в обучении основам живописного мастерства имеют работы Г. В. Беды, А.П. Яшухина, С.П. Ломова, А.С. Пучкова, А.В. Триселева, Г. Б. Смирнова, Н. И. Прокофьева.

Г.В. Беда в своем учебнике рассматривает живопись как учебный предмет в системе подготовки будущего преподавателя изобразительного

искусства в школе, причем в своей работе он опирается на педагогическое наследие выдающихся живописцев.

Учебное пособие А.П. Яшухина и С.П. Ломова содержит основы реалистического живописного изображения, а также необходимые сведения о материалах, техниках, приемах живописи.

Особый интерес представляет работа А.С. Пучкова и А. В. Триселева «Методика работы над натюрмортом». В данном учебном пособии на основе поэтапного изучения предмета, учебного натюрморта рассматривается широкий круг вопросов, касающихся композиции натюрморта, рисунка и работы в цвете. Приводятся разнообразные практические задания над учебными постановками в различных техниках и методические рекомендации к ним.

Помимо рассмотренных пособий, существует много изданий, посвященных и живописи, и натюрморту – в частности, но студенты из-за недостатка времени на самостоятельную теоретическую подготовку не всегда могут использовать данный в пособиях и учебниках материал, также они не обладают достаточным умением работы с учебно-методической литературой, не всегда могут сделать правильный выбор учебного пособия среди большого количества современных изданий. Поэтому очень важным для педагога является использование гибких форм и методов работы в подаче теоретического материала и при дальнейшей практической работе, как в аудитории, так и самостоятельно.

Проанализировав опыт художников-педагогов, мы выделяем в нашей модели обучения два блока теоретического материала – «Композиция» и «Колорит», включающие в себя тематические разделы или модули. Каждый блок рассматривает фундаментальные понятия художественно-творческой деятельности, без которых дальнейшее обучение будет проблематичным как для студентов, так и педагогов. Система теоретических блоков способствует формированию у студентов задач художественной деятельности и способов, возможностей ее реализации на практике.

Для повышения качественного уровня учебно-творческих работ педагог должен ставить четкие цели и выдвигать конкретные задачи.

Творческому развитию студента будет способствовать методический прием рефлексии в сочетании с позитивной установкой. Студенту необходимо самому давать право оценивать собственные работы, их достоинства и те моменты, которые можно было бы довести до качественно более высокого уровня. При этом другие студенты могут также высказывать критические мнения в адрес работ своих сокурсников, что раз-



вивает их аналитические способности и формирует художественный вкус. Педагогу недопустимо навязывать свои идеи. Только считаясь с мнением студента, можно высказать соображения по качественному усовершенствованию творческой работы, аргументируя свое мнение и оставляя право на собственное определение студентом окончательного решения.

Эффективным способом обучения является метод личного показа педагогом процесса выполнения работы, когда на примере собственной творческой деятельности педагог наглядно показывает учащимся процесс выполнения работы, комментируя последовательность своих действий. Кроме того, педагог должен ясно разъяснить учащимся поставленную перед ним задачу поэтапно, ответив на возникающие по ходу вопросы.

Довольно часто уже с первых творческих работ студентов просматриваются их особенности и темперамент в выполнении работы и использовании выразительных средств. Поэтому наряду с расширением общего кругозора, приобретения знаний по теории живописи и композиции – в частности, нужно поддерживать развитие именно индивидуальных особенностей творческих работ студентов. Для этого необходимо не только отмечать положительные моменты этих индивидуальных проявлений, но и рекомендовать соответствующих художников в качестве самостоятельного ознакомления и изучения учащимися.

Для повышения эффективности внеаудиторных форм работы на занятиях необходимо постоянно поощрять высказывания студентов о полученных ими художественных впечатлениях, использовать этот опыт восприятия в творческом процессе.

Решение о приемлемости и необходимости тех или иных методов определяется, исходя из конкретной ситуации и с учетом психологических особенностей обучающихся, поскольку для одного студента личный пример педагога является хорошим стимулом для творческого процесса, а для другого – неосторожное вторжение в личное порождает замкнутость, и как следствие неуверенность в своих возможностях. Таким образом, метод индивидуально-личностного подхода является обязательным условием успешности художественно-творческого развития студентов.

Особо следует отметить, что для полноценного художественно-творческого развития студентов необходимо не только чуткое педагогическое руководство и высокая методическая подготовка преподавателя, но и сбалансированность применяемых им методов, продуманная их направленность на решение задач обучения.

## Литература

1. Беда Г.В. Тоновые и цветовые отношения в живописи. М., 1964.
2. Гинзбург И. П.П. Чистяков и его педагогическая система. Л.–М., 1940.
3. Николай Петрович Крымов – художник и педагог. Статьи, воспоминания. – 2-е изд., испр. И доп. М., 1989.
4. Унковский А.А. Живопись: Вопросы колорита: Учебн. пособие для студентов худ.-граф. факультетов пед. ин-тов. М., 1980.
5. Шорохов Е.В. Закон целостности композиции в изобразительном искусстве // Научн. тр. МПГУ им. В.И. Ленина. Серия «Гуманитарные науки». М., 1997. – С. 262–263.

**Вербицкий А.А.**

## Педагогические технологии в контекстном обучении

Педагогическая технология рассматривается как реализованный на практике проект совместной деятельности преподавателя и студента. Описана структура педагогической технологии в отличие от методики обучения. Рассматриваются педагогические технологии в системе контекстного обучения.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, методика обучения, теория контекстного обучения.

Понятие «педагогическая технология» появилось во второй половине прошлого века в связи с распространением технических средств, программированного обучения и поиском ответа на вопрос, не просто «как учить», но «как учить результативно». При этом, как водится в педагогике, предложено множество определений этого понятия, что совершенно запутывает рядового учителя и преподавателя. В наиболее общем виде педагогическую технологию связывают с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Но при этом педагогическая технология немногим отличается от старой, доброй методики обучения. Используя модный термин «педагогическая технология», рядовой учитель, преподаватель «вчитывает» в него понятие «методика обучения», для него часто это одно и то же.

В нашей работе с позиций теории контекстного обучения под *педагогической технологией* понимается принципиально иное: реализованный в образовательной практике проект совместной деятельности преподавателя и студента, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов образования. Если классическая методика обучения проектируется в логике развертывания

содержания науки, то педагогическая технология строится на принципиально иной основе – на основе отражения живой человеческой деятельности.

Понятая таким образом педагогическая технология в контекстном обучении строится как интегративное единство пяти следующих элементов:

- 1) знание психологических закономерностей учебно-познавательной деятельности школьника, студента, взрослого;
- 2) знание сущности обучающей деятельности преподавателя;
- 3) знание закономерностей совместной деятельности преподавателя и студентов;
- 4) владение содержанием учебного предмета;
- 5) знание закономерностей представленной в модельной форме профессиональной деятельности, где информация выступает средством решения задач и проблем.

Таким образом, перед преподавателем, проектирующим и реализующим педагогическую технологию на практике, стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто передача информации, организованной в логике преподаваемой им науки. Очевидно, что это требует высокого педагогического профессионализма. И, конечно, ее воплощение на практике нельзя передать компьютеру, он может выступать только в качестве мощного средства обучения.

Рассматривая учебно-познавательную деятельность студента, нужно с самого начала понимать, что его главной целью вовсе не является «усвоение основ наук», провозглашаемой традиционной педагогикой. Знания – это лишь мощное средство осуществления компетентного действия и поступка, а не самоцель. У человека любого возраста множество целей, а главная цель учения – развитие своих сущностных сил и способностей, или, пользуясь новомодными терминами, – общекультурных и профессиональных компетенций/компетентностей, владея которыми он сможет полноценно реализовать себя в жизни и профессиональной деятельности. При традиционной постановке образования эта личностно значимая цель очень скоро подменяется формальной: сдать экзамены, получить положительную отметку, диплом и т.п.

Деятельность преподавателя также имеет свои особенности. Многообразны его жизненные цели, но в контексте педагогической деятельности главной является цель обеспечения процесса наследования и расширенного воспроизводства обучающимися духовной, социальной, интеллектуальной и предметной (профессиональной) культуры. Преподаватель не ограничивается «передачей» образцов известных

знаний, умений и навыков (образование как «образцевание»), а, развиваясь и сам, создает условия для развития обучающихся как творческих личностей, приумножая тем самым духовный, интеллектуальный, социальный и профессиональный потенциал общества. Для этого ему необходимо мастерское владение коммуникативной компетенцией.

При такой организации познавательной деятельности обучающийся с самого начала рассматривается не как объект педагогических манипуляций, передачи и закрепления информации, а как полноценный субъект деятельности, то есть человек, способный к целеполаганию и целереализации в ситуациях жизни, образования и профессиональной деятельности. Тогда и образование нужно понимать не как «передачу» знаний, а созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметной (профессиональной) культуры. Полагания с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах.

Ясно также, что педагогическая технология в чем-то существенно различается в зависимости от *преподаваемой учебной дисциплины* как дидактически преобразованной отрасли науки. Одно дело, когда речь идет о естественных науках или математике с их строгим научным аппаратом, экспериментально проверенными объективными фактами и отношениями между исследуемыми природными объектами, получившими статус законов, невмешательством экспериментатора в наблюдаемые явления, точной воспроизводимостью этих законов и т.п. И совсем другое, когда преподается «неестественная» – гуманитарная – дисциплина, скажем, психология с достаточно расплывчатыми понятиями, множеством субъективных точек зрения на одни и те же явления, обусловленностью психических проявлений и закономерностей присутствием экспериментатора и т.п. Так, в психологии существует около 50 определений понятия «личность», и считать, какое из них верное, дело выбора каждого, кто с ним сталкивается.

Пятая логика, едва ли не самая важная в вузовских педагогических технологиях, – логика *усваиваемой студентами профессиональной деятельности* в ее не только технологических, но и социальных, психологических и временных аспектах. Именно эта логика обуславливает усвоение теоретических знаний в качестве не самоцели, а средства регуляции профессионально-предметных действий и социально-нравственных поступков. Наложение учебной информации на канву социальной по своей сути профессионально-предметной деятельности приводит к усвоению

студентами этой информации на уровне личностных смыслов, а не только закрепленных в науке значений.

Все рассмотренные логики интегрированы в педагогических технологиях знаково-контекстного (контекстного) обучения, разрабатываемых в нашей научно-педагогической школе.

**Ильязова М.Д.**

## Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура

Рассматриваются проблемы реализации компетентностного подхода в российском образовании. Концептуальной основой его реализации выбрана теория контекстного обучения. Раскрыты сущность и структура инвариантов профессиональной компетентности будущего специалиста.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, теория контекстного обучения, инварианты профессиональной компетентности.

Принятие компетентностного подхода в качестве одного из основных направлений модернизации российского образования обусловило появление множества научных исследований, направленных на раскрытие его психолого-педагогического, научно-методического и практического смысла. Но остается целый ряд проблем, затрудняющих практическую реализацию этого подхода, основными из которых являются, на наш взгляд, следующие.

1. Отсутствие общепринятого понимания базовых терминов «*компетентность*» и «*компетенция*». Заметна в этом контексте тенденция упрощенного понимания компетенции как способности успешно применять знания, умения и практический опыт в трудовой деятельности, а компетентности – как наличия у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности [5].

Между тем во многих работах показано, что, наряду с необходимыми знаниями, умениями, навыками, каждая компетенция представляет собой сложное системное целое, в котором интегрированы ценностно-смысловая ориентация личности, ее профессиональная направленность, мотивация, творческие способности, механизмы самоорганизации и саморегуляции, межпредметные и надпредметные знания и т.п. (А.Г. Асмолов, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Н. Нечаев, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.).

2. Нет научно обоснованного представления о *единой структуре компетентности* выпускника вуза, специалиста<sup>1</sup>. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения, все компетенции бакалавра делятся на общекультурные и профессиональные. Первые едины для всех вузов и направлений подготовки; перечень вторых также задан, однако он должен достраиваться самими вузами с целью отражения специфики профессиональной деятельности выпускника гуманитарного, технического, экономического или иного вуза. С одной стороны, это придает определенную гибкость «предписанным» стандартам, а с другой – ставит вопрос об инвариантной, общей для всех направлений подготовки, структуре профессиональной компетентности. В ее отсутствие каждый вуз тратит усилия на сколачивание собственных «компетентностных табуреток», которые, к тому же, зачастую, оказываются разными для одних и тех же направлений подготовки.

3. Остается открытым вопрос об эффективной *педагогической модели*, содержащей систему дидактических условий и педагогических технологий, адекватных задаче формирования компетентности будущего специалиста (бакалавра, магистра). Ясно, что классическая объяснительно-иллюстративная система «передачи знаний» не адекватна этой задаче, хотя многое из нее может оказаться полезным и в новых условиях.

Проблемам формирования профессионально важных качеств и компетенций, профессионального и личностного развития будущего специалиста посвящены исследования цитировавшихся выше и многих других авторов. В них получен массив важных данных, однако эти исследования, при всей их значимости, не связаны какой-то общей концептуальной основой, на которой могла бы базироваться достаточно универсальная педагогическая модель формирования профессиональной компетентности специалиста (бакалавра, магистра).

<sup>1</sup> Термином «специалист» здесь и далее мы именуем любого человека, получившего профессиональное образование – выпускника «специалитета», бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, докторантуры.

4. Нужно отметить также отсутствие содержательных критериев и механизма объективной *оценки уровня сформированности профессиональной компетентности студента* на разных этапах обучения.

5. Принятие решений об основных направлениях модернизации образования, включая компетентностный подход, и о путях их реализации вузами осуществляется *без опоры на какую-либо развитую педагогическую либо психолого-педагогическую теорию*. Это резко отрицательно сказывается на эффективности всего процесса модернизации образования.

В психолого-педагогической и педагогической литературе можно найти работы, в которых утверждается необходимость опоры на системно-деятельностный подход, развитый в трудах Л.С. Выготского и его последователей. Авторы полагают, что это обеспечит переход от академической к экологической парадигме образовательного процесса, где «базовым принципом становится принцип контекстуальности, предполагающий единство знаний и навыков и их применения с учетом социальных, межличностных и предметных особенностей контекста» [4, с. 10].

Это положение сформулировано применительно к задаче повышения качества образования в начальной школе, однако оно в полной мере отвечает основному смыслу теории контекстного обучения в системе профессионального образования. Теория и технологии контекстного обучения разрабатываются в течение уже более 30-ти лет в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого (Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Н.В. Жукова, Т.Д. Дубовицкая, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева и др.). В МГГУ им. М.А. Шолохова теория контекстного обучения составляет одну из основ Концепции современного гуманитарного образования и реализации компетентностного подхода.

Источниками теории и технологий контекстного обучения являются: 1) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта; 2) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты.

В контекстном обучении создаются психолого-педагогические, дидактические и методические условия овладения студентом профессиональной деятельностью посредством моделирования на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, её предметного и социального содержания, обеспечения



динамического движения деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность к реальной деятельности будущего профессионала [1; 2].

*Целью контекстного обучения* является формирование целостной профессиональной деятельности будущего специалиста, овладение компетенциями как способностями осуществления ее функций, решения задач и проблем. *Содержание контекстного обучения* отбирается из двух источников: дидактически преобразованного содержания наук и содержания усваиваемой профессиональной деятельности, представленного в виде системы общекультурных и профессиональных компетенций.

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает учебная проблемная ситуация со всеми ее предметными и социальными условиями и противоречиями. Система таких ситуаций может быть положена в основу *ситуационно-контекстного подхода* к формированию профессиональной компетентности студента как будущего специалиста. с помощью системы задач, учебных проблем и профессиональноподобных проблемных ситуаций выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования – в динамично разворачиваемое в адекватных формах организации учебной деятельности (академического типа, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной).

Основной единицей деятельности студента в контекстном обучении является *поступок*, посредством которого будущий специалист не только выполняет предметные действия в соответствии с требованиями и нормами профессии, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами отношений, принятых в данном обществе и в данном профессиональном сообществе. Тем самым решается проблема единства обучения и воспитания.

В контекстном обучении реализуются следующие основные принципы: 1) психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; 2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; 3) проблемности содержания обучения и процесса его разворачивания в образовательном процессе; 4) адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; 5) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); 6) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; 7) открытости –

использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, возникших в эмпирическом опыте преподавателей и предложенных в рамках других теорий и подходов; 8) учета внутренних кросс-культурных контекстов обучающихся; 9) единства обучения и воспитания личности профессионала [1; 2].

Поскольку контекстное обучение опирается на деятельностную теорию усвоения знаний и социального опыта, то формируемые в этих условиях компетентности представляют собой не конгломерат неструктурированных знаний, умений, навыков и опыта человека, а целостную содержательно-процессуальную структуру деятельностного типа с системой функциональных связей между ее элементами.

Речь идет об *инвариантной структуре любой компетентности*, сохраняющейся неизменной независимо от того, реализацию каких функций и достижение каких целей каждая конкретная компетентность обеспечивает. Она обустраивается и обретает свою определенность в зависимости от сущности выполняемой специалистом и усваиваемой студентом профессиональной деятельности.

Термин «инвариант» широко используется в науке и обозначает нечто неизменяемое; конкретный смысл термина зависит от той предметной области, где он используется. В нашем случае инвариант выступает неким теоретическим конструктом, который получает свою конкретную определенность как та или иная *компетенция* в зависимости от выполняемых специалистом функций и решаемых им задач профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературы и наш эмпирический опыт позволил обосновать следующую инвариантную структуру *любой компетенции*:

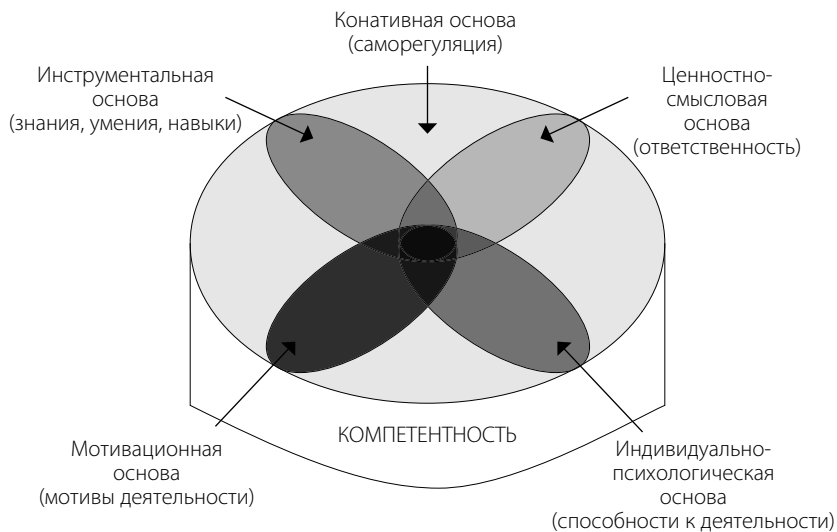
- *ценностно-смысловая основа* профессиональной деятельности (ответственность за ее результаты);
- *мотивационная основа* деятельности (потребности, мотивы, направленность);
- *индивидуально-психологическая основа* (способности к деятельности);
- *инструментальная основа* (знания, умения, навыки, опыт деятельности);
- *конативная основа* – механизм реализации компетенции специалиста в процессе саморегуляции деятельности (рис. 1).

Подпись под рисунком не случайно содержит связку компетенция/компетентность. Каждый из элементов инвариантной структуры профессиональной компетентности выступает как отдельная компетенция, которую необходимо формировать в образовательном процессе вуза, включая конативную основу. Интеграция всех этих компетенций в инвариантную структуру профессиональной компетентности осуществляется в момент,

когда субъект деятельности начинает практически действовать. Иными словами, включение механизма саморегуляции деятельности субъекта как бы замыкает все названные компетенции в единую инвариантную структуру профессиональной компетентности.

Исходя из изложенной позиции, можно провести четкое различие между понятиями «компетенция» и «компетентность». *Компетенция* – это содержательно-процессуальная характеристика потенциальной активности субъекта деятельности; определенная диспозиция субъекта труда; его готовность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за результаты. *Компетентность* – это реализованная в деятельности система компетенций; интегральная, проявленная в деятельности (ситуации) характеристика личности профессионала, определяющая успех дела и ответственность за её результаты.

Компетентность выпускника вуза в своей видовой структуре включает *компетентность профессиональную* (реализованная готовность, стремление успешно трудиться в определенной профессиональной сфере деятельности) и *компетентность социально-психологическую* (реализованные стремление и готовность жить в гармонии с собой и другими, гармонии самости и социумности).



**Рис. 1.** Инвариантная структура компетенции/компетентности субъекта деятельности

В состав *общих профессиональных компетентностей* входят компетентности выпускника в сфере научно-исследовательской, проектно-конструктивной, административно-управленческой, производственной, педагогической деятельности.

*Специальная профессиональная компетентность* – степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетентностей, необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности (специализация).

*Общая социально-психологическая компетентность* – это проявленная готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других в условиях динамичных изменений психических состояний человека, межличностных отношений и условий социальной среды. В составе социально-психологического блока рассматриваются компетентности социальные (способность работать в группе, толерантность и др.), персональные (готовность и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, рефлексия, креативность и т.п.), информационные (владение новыми технологиями, их критическое использование, знание иностранных языков и т.п.), экологические, валеологические и др.

Содержание *специальной социально-психологической компетентности* представляют качества личности, обеспечивающие социальный контакт и продуктивность непосредственной трудовой деятельности специалиста.

Развести общую и специальную социально-психологическую компетентность субъекта деятельности иногда бывает очень сложно в силу полифункциональности её компонентов. Между тем каждая профессия имеет свой паттерн выраженности значимости того или иного вида социально-психологической компетентности. Так, коммуникативная компетентность – важное требование современного рынка труда к выпускникам любой специальности. В то же время коммуникативная компетентность менеджера, учителя и инженера-архитектора будут отличаться друг от друга как по уровню и содержанию, так и по количественным и качественным характеристикам.

Такая структура компетентности может быть положена в основу разработки документов основных образовательных программ (ООП), реализующих ФГОС.

Представление об *инвариантной структуре* компетентности может также служить основанием: 1) создания непротиворечивой и понятной практикам обучения таксономии (полного набора) компетентностей; 2) деятельностной интеграции общекультурных и профессиональных

компетенций; 3) задания общей «рамки» принимаемых проектных решений по реализации компетентного подхода и тем самым унификации, упорядочения, координации, а значит – экономии усилий разработчиков во всех вузах страны.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. М., 2004.
2. Вербицкий А.А. Ларионова О.Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.
5. Современное российское профессиональное образование: Словарь-справочник / Авт.-сост.: В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина и др. М., 2010.

### Тульженкова З.Л.

## Общие, творческие и социальные способности в процессе выбора специальности и профессионального развития

Статья посвящена исследованию вопросов формирования и развития общих и специальных способностей в процессе профессионального обучения и при профессиональной деятельности. Выявлена степень взаимосвязи между общими, творческими, социальными способностями и вербальным интеллектом у студентов-физиков, студентов-психологов и физиков, психологов с опытом работы.

**Ключевые слова:** способности, общие, творческие и социальные способности, профессиональное обучение, профессиональная деятельность, адаптация, личность, качества личности.

На современном этапе социально-экономических преобразований, развития предпринимательства и бизнеса в России рынок труда ставит перед высшими учебными заведениями задачу подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. Именно в вузе человек начинает осваивать профессиональные знания и умения, познавать систему профессиональных ценностей и образ жизни, свойственные для выбранной им области труда.

Проблема способностей постоянно ставится перед человеком на протяжении всей жизни. Она всегда была для него столь же важна, сколь и актуальна. Сложность изучения способностей связана с тем, что способности не даны человеку непосредственно в его самонаблюдениях и переживаниях. Мы лишь опосредованно делаем заключение о них, обычно соотнося уровень овладения деятельностью одним человеком с уровнем овладения ею другими людьми.

Способности – это индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами некоторой деятельности и являются внутренними психическими регулятивами, обуславливающими возможность их приобретения [10].

Успешность выполнения любой деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено различными способами. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других [9].

На сегодняшний день недостаточно исследований о влиянии только общих и познавательных способностей на выбор профессии. Проблему нашего исследования составило влияние специфических способностей (творческие, социальные, общие) на выбор специальности: как в сочетании друг с другом они влияют на успешность обучения, развиваются ли в процессе подготовки и как меняются уровни развития различных способностей в процессе профессионального становления.

В нашем исследовании принимали участие студенты-психологи, студенты-физики, психологи и физики с опытом работы.

*Цель первого блока* нашего экспериментального исследования: определение уровня развития творческих способностей (беглость, оригинальность, гибкость и точность) при выборе профессии, в процессе учебной и профессиональной деятельности.

Выявлена следующая эмпирическая закономерность (по всем без исключения показателям теста Торренса): у психологов наблюдается рост творческих способностей по мере повышения уровня профессионального роста (с 1 по 5 курсы и с опытом работы) (таблица 1).

Попарное сравнение показателей 3-х выборок между собой еще раз подтвердило сделанный вывод: существует позитивная динамика развития творческих способностей испытуемых в процессе их профессионального обучения и профессиональной деятельности. Выявлены достоверные различия (не ниже  $p \leq 0,05$ ). У психологов в процессе профессиональной деятельности наблюдается значительный рост уровня беглости (1–5 курсы – 47%, опыт работы – 15%), оригинальности (1–5 курсы – 38%, опыт работы – 27%) и точности (1–5 курсы – 39%, опыт работы – 8%); уровень гибкости (1–5 курсы – 14%, с опытом работы – 21%) значимых результатов не имеет.

Выявлена следующая эмпирическая закономерность (по всем без исключения показателям теста Торренса): у физиков наблюдается рост творческих способностей по мере повышения уровня профессионального роста (с 1 по 5 курсы и с опытом работы) (таблица 2).

Таблица 1

**Средние значения показателей развития творческих способностей (креативных качеств) по методике П. Торренса у экспериментальной группы (психологи)**

Шкалы теста	Первый курс	Пятый курс	С опытом работы
Беглость	5,87 ± 0,18	8,92 ± 0,10	9,20 ± 0,09
Оригинальность	4,87 ± 0,10	8,40 ± 0,15	10,30 ± 0,12
Гибкость	4,87 ± 0,18	6,32 ± 0,14	6,67 ± 0,21
Точность	12,75 ± 0,58	18,75 ± 0,36	20,02 ± 0,89

Таблица 2

**Средние значения показателей развития творческих способностей (креативных качеств) по методике П. Торренса у экспериментальной группы (физики)**

Шкалы теста	Первый курс	Пятый курс	С опытом работы
Беглость	5,83 ± 0,15	7,87 ± 0,10	7,84 ± 0,16
Оригинальность	5,02 ± 0,13	7,15 ± 0,20	8,60 ± 0,16
Гибкость	5,95 ± 0,16	7,98 ± 0,12	9,52 ± 0,19
Точность	15,45 ± 0,07	19,98 ± 0,48	25,65 ± 0,55

У физиков в процессе профессиональной деятельности (с 1 по 5 курсы и с опытом работы) наблюдается рост креативных качеств (увеличение уровня гибкости и точности), уровень беглости и оригинальности значимых результатов не имеет.

*Цель второго блока* нашего экспериментального исследования: определение уровня развития социальных и творческих способностей (личностная оценка студентов самим себе об уровне развития креативных качеств) при выборе профессии, в процессе учебной и профессиональной деятельности.

По всем без исключения показателям тестов Джонсона и Гилфорда-Салливена у психологов в процессе профессионального обучения и деятельности наблюдается рост социальных способностей (1–5 курсы – 43%, с опытом работы – 12%); рост творческих способностей, как результат адекватной оценки собственных возможностей и наличной ситуации, имеет незначительные результаты (1–5 курсы – 9%, с опытом работы – 4%). Психологи выше оценивают себя в качестве личностей с творческими способностями, чем физики (таблица 3).

По всем без исключения показателям тестов Джонсона и Гилфорда-Салливена выявлено, что у физиков в процессе профессионализации наблюдается рост социальных способностей (1–5 курсы – 38%, с опытом работы – 8%); рост творческих способностей (1–5 курсы – 5%, с опытом работы – 3%) как результат адекватной оценки собственных возможностей и наличной ситуации имеет незначительные результаты. Физики показывают значимость межличностного взаимодействия с окружающими, стремление к гармоничной, конструктивной рабочей обстановке (таблица 4).

*Цель третьего блока* экспериментального исследования: определение уровня развития общих способностей у студентов. Вербальный интеллект отражает приобретенные способности индивидом, общий интеллект – его природные психофизиологические возможности. Интеллект – это овладение теми операциями, которые необходимы для познания окружающего, восприятия новых социальных условий. Интеллект решает актуальные задачи, творчество – это вторичный интеллектуальный процесс, ориентированный на будущее – изменение, преобразование, соединение.

Показатель уровня развития общего и вербального интеллекта определяет способность студентов на самостоятельную постановку проблем (интеллектуальную инициативу), самостоятельный способ решения уже готовых проблем.

По всем без исключения показателям методики СПМ Равена и батареи Векслера у психологов в процессе учебной и профессиональной



деятельности наблюдается рост уровня вербального интеллекта (1–5 курсы – 8%, опыт работы – 5%), а уровень общего интеллекта значимых результатов не имеет – 3% (таблица 5).

По всем без исключения показателям методики СПМ Равена и батареи Векслера у физиков в процессе профессионализации наблюдается рост уровня вербального интеллекта (1–5 курсы – 5%, опыта работы – 3%), а уровень общего интеллекта значимых изменений не имеет – 5% (таблица 6).

Таблица 3

**Средние значения развития показателей креативности  
по методике Джонсона и социального интеллекта  
по методике Гилфорда-Салливена  
у экспериментальной группы (психологи)**

Методика	Психологи (первый курс)	Психологи (пятый курс)	Психологи (с опытом работы)
Социальный интеллект	15,10 ± 0,54	31,00 ± 1,71	45,23 ± 0,67
Креативность	28,62 ± 0,72	33,37 ± 0,87	37,00 ± 0,34

Таблица 4

**Средние значения развития показателей  
творческих способностей по методике Джонсона  
и социальных способностей по методике Гилфорда-Салливена  
у экспериментальной группы (физики)**

Методика/ группа	Физики (первый курс)	Физики (пятый курс)	Физики (с опытом работы)
Социальный интеллект	12,8±0,47	21,82±0,94	37,03±1,13
Креативность	23,32±0,84	27,07±0,67	30,03±0,60

Таблица 5

**Средние значения IQ  
по методикам Равена и Векслера  
у экспериментальной группы (психологи)**

Методика	Психологи (первый курс)	Психологи (пятый курс)	Психологи (с опытом работы)
СПМ Равена	104,1 ± 0,54	105,03 ± 0,54	106,62 ± 0,48
Векслер	106,8 ± 1,03	116,05 ± 0,60	119,23 ± 0,42

**Средние значения IQ  
по методикам Равена и батареи Векслера  
у экспериментальной группы (физики)**

<b>Методика</b>	<b>Физики (первый курс)</b>	<b>Физики (пятый курс)</b>	<b>Физики (с опытом работы)</b>
СПМ Равена	109,12 ± 0,40	110,43 ± 0,38	110,15 ± 0,30
Векслер	108,98 ± 1,03	112,05 ± 0,58	115,23 ± 0,42

По результатам нашего эмпирического исследования выявлено влияние способностей на профессиональный выбор и профессиональный рост студентов и молодых специалистов. Так, у студентов-психологов при поступлении значимы показатели таких креативных качеств как беглость и оригинальность; у студентов-физиков – точность и гибкость. Интерес к профессии, связанной с людьми, предопределяет выбор абитуриентов факультета психологии. Способность к работе с цифрами, формулами, различными вычислениями определяют выбор абитуриентов факультета физики, информатики.

Также существуют характерные особенности проявлений общих, творческих и социальных способностей в процессе профессиональной деятельности: особенностью проявления творческих, общих способностей на гуманитарном профиле является способность к генерации большего числа оригинальных идей, выраженных в словесных формулировках; на техническом – способность оценивать и выдвигать разноплановые идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем, показывать степень детализации идеи.

Одним из условий развития способностей человека является его стремление к разностороннему личностному развитию, формированию интереса в процессе учебной и профессиональной деятельности к профессии. Учебный и профессиональный процесс должен носить в себе творческий характер, оптимальный уровень ее трудности для исполнителя, должная мотивация и обеспечение положительного эмоционального настроя в ходе обучения и профессионального роста.

Успешность выбора профессии и профессионального становления определяют не отдельные способности, а лишь их удачное сочетание, необходимое для данной деятельности. Так, у психологов выявлена более тесная положительная взаимосвязь между творческими, социальными способностями и вербальным интеллектом, что дает им возможность адекватно воспринимать и оценивать собственные и чужие достоинства и умения, находить решения в нестандартных ситуациях; у физиков –

между творческими и общими способностями (невербальным интеллектом), что, в свою очередь, способствует стремлению открывать новое и не останавливаться на достигнутом.

До сих пор в психологии преимущественное внимание обращалось именно на предметно-деятельностные способности, хотя способности межличностного характера имеют не меньшее значение для психологического развития человека, его социализации и приобретения им необходимых форм общественного поведения. Без владения речью как средством общения, например, без умения правильно воспринимать и оценивать людей и их поступки, взаимодействовать с ними и налаживать хорошие взаимоотношения в различных социальных ситуациях, нормальная жизнь и психическое развитие человека были бы просто невозможными. И межличностные, и предметные способности взаимно дополняют друг друга. Благодаря их сочетанию человек получает возможность развиваться полноценно и гармонично. Как психологи, так и физики показывают высокий результат развития социальных способностей, необходимых в процессе профессионального становления.

Вместе с тем возникают ряд проблем, изучение которых может и должно быть продолжено: какое влияние оказывают условия учебного и профессионального процесса на развитие способностей человека, какую роль оказывают способности на развитие умения адекватно понимать и воспринимать собственные возможности и способности, каким образом можно переносить эти познания на учебный процесс и практическую деятельность, т.к. способности проявляются на различных уровнях – неосознанном, ориентировочно-приспособительном и сознательном, познавательно-преобразовательном и исследовательском, как в индивидуальной деятельности, так и в социально-ролевом плане.

#### Библиографический список

1. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. М., 1999.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
3. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1994.
4. Гурьева Л.П. Психология творчества. М., 2009.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 2007.
6. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. М., 2005.
7. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб., 2007.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2001.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1987.
10. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. М., 2009.

60

Возрастная психология

**Каменских В.Н.**

## Социально-психологический портрет пожилых людей

В рамках исследования влияния социального контекста на смысло-жизненные ориентации пожилых людей выявлен их совокупный социально-психологический портрет. Делается вывод о необходимости оказания пожилым людям систематической психологической помощи.

**Ключевые слова:** социальный контекст, смысложизненные ориентации, пожилой возраст.

Проблемы пожилых людей до последнего времени являлись малоизученными в нашей стране. При этом известно, что в мире наблюдается процесс «старения» общества. Это отражает не только увеличение удельного веса пожилых лиц на земле, но и рост их социальной значимости в обществе, возможности влиять на общественные процессы. В этой связи особую актуальность приобретают вопросы о том, как вписываются пожилые люди в контекст современной действительности, в какой мере свойственные им жизненные представления согласуются с существующими социальными нормами, насколько они сумели воспринять и адаптироваться к общественным переменам, происходящим на макро- и микроуровне.

В рамках исследования влияния социального контекста на смысло-жизненные ориентации пожилых людей мы провели опрос, в котором приняло участие 38 человек, из них 9 мужчин и 29 женщин в возрасте от 60 до 86 лет. Анкетный опрос проходил в отделении дневного пребывания Комплексного центра социального обслуживания «Выхино» (Москва); участие в нем было добровольное. Первая часть анкеты содержала в себе социальный аспект, отображающий возраст, место рождения, взгляды и др., а вторая состояла из незаконченных предложений, которые

должны были быть закончены самими опрашиваемыми, и обозначала психологический аспект исследования.

Большая часть опрошенных (75%) указали в анкете, что они овдовели, 19% находятся в браке, 6% – в разводе. Большая часть опрашиваемых имеет высшее образование – 15 человек (39%), 10 (25,%) – среднее специальное, 10 (25,5%) – среднее, 3 (8%) – неоконченное общее среднее.

Сфера жизненных интересов у пожилых людей достаточно богатая. 25,5% опрошенных уделяют внимание культуре (посещение консерваторий, театров, музеев, экскурсионные поездки и др.). Всего 18% респондентов уделяют значительное внимание семье, большинство же пожилых людей одиноки. Также 18% опрошенных ничего не интересует, они принимают старость как данность и безразличны к жизни. Мир и спокойствие важны для 6 человек (16%).

Использованная в исследовании методика «Незаконченные предложения» представляла собой 22 незаконченных предложения, которые отражали 6 характеристик: отношение к себе; нереализованные возможности; отношение к будущему; страхи и опасения; отношение к своему прошлому; чувство вины.

Для каждой группы предложений выводится характеристика, определяющая данную систему отношений как положительную, отрицательную или безразличную. Такая количественная оценка облегчает выявление у обследуемого дисгармоничной системы отношений. Но более важно, конечно, качественное изучение каждого предложения [1]. Ниже представим анализ каждой из 6 характеристик.

Продолжая первое незаконченное предложение «Если все против меня, то...», 13 опрашиваемых (34%) написали, что будут бороться против всех для того, чтобы отстоять свою позицию и не проявить слабость характера перед лицом социума. 9 человек (24%) написали, что нужно проанализировать свое поведение и, возможно, изменить его. Для 18% опрошенных характерна выжидательная позиция, они объясняют ее тем, что в жизни им много приходилось терпеть и ждать, и их терпение чаще всего вознаграждалось, поэтому такая позиция для них является одной из самых эффективных и привычных. 6 человек (16%), дополняя данное незаконченное предложение, соглашались с тем, что они не правы.

Почти половина опрошенных (47%) способны помогать другим и в этом видят смысл своего существования. В ходе бесед на вопрос: «Для чего вы живете?», многие лица пенсионного возраста отвечали: «Для других, во имя близких, ради детей и внуков». Этим они во многом оправдывают свое существование, заполняют свой экзистенциальный вакуум. 13 человек (34%) готовы преодолевать различные трудности;

7 человек (18%) считают, что могут быть лидерами и способны к управленческой деятельности.

Наибольшей слабостью испытуемые считают трудности своего характера: 20 человек (53%) недовольны им и хотят изменить те или иные особенности личности; 11 человек (29%) боятся смерти и считают этот страх своей наибольшей слабостью.

Заканчивая предложение «Когда мне начинает не везти, я...», большинство испытуемых писали об отчаянии (29%). Это характерный ответ для лиц пожилого возраста, они видят свое будущее бесперспективным и испытывают постоянный внутренний дискомфорт. Другие испытуемые ответили, что анализируют свое поведение или просто ищут помощи у окружающих.

В предложении группы «нереализованные возможности» пожилые люди отметили, что всегда хотели мира и дружбы (39% испытуемых). Это можно объяснить тем, что многие опрошиваемые в свое время прошли войну. 11 человек (29%) имели мечту, но с сожалением осознают, что ее уже не достигнуть. 7 человек (18%) всегда хотели иметь хорошее здоровье. Еще 4 испытуемых (10,5%) всегда хотели быть лидерами.

Отвечая на следующее предложение, большинство респондентов написали, что могли быть счастливее, если бы в семье было все в порядке. Это свидетельствует о том, что многие недовольны либо своим браком, либо уровнем взаимоотношений с близкими. 8 испытуемых (21%) мечтают о том, чтобы к ним вернулась молодость, в этом, по их мнению, скрывается счастье. Несколько пожилых людей видят свое счастье в деньгах и считают, что всех их проблемы были бы решены при наличии достойных средств к существованию.

Скрытых желаний у пожилых людей много, одно из них – любовь, в которой они воплощают все самое лучшее в жизни. Здесь и хорошее отношение к себе со стороны близких, и возможность общения с противоположным полом.

Больше всего люди в жизни хотели любви (19 ответов). с возрастом у людей пришло понимание того, что любовь является самым желанным удовольствием в контексте социального взаимодействия. Добрые взаимоотношения являются главной ценностью в старческом возрасте. Люди данной возрастной категории также хотели бы иметь больше здоровья. Эти данные коррелируют с результатами исследования А.В. Толстых [2].

По результатам нашего исследования можно сделать следующий вывод. У пожилых людей отмечают два основных страха: страх одиночества и страх смерти, также значительная часть испытуемых

одиноки и часто испытывают состояние одиночества, поэтому существует острая необходимость оказания им систематической психологической помощи.

Библиографический список

1. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: в 2 т. М., 2001. – Т. 1. – С. 14–18.
2. Толстых А.В. Возрасты жизни. М.: Молодая гвардия, 1988.

**Михеева Н.Д., Мизинова А.В.**

## Трансформация отношений с родителями как ядро процесса психологического созревания в подростковом возрасте: психоаналитический взгляд

Авторы описывают психоаналитическую точку зрения на задачи подросткового периода, выделяя в качестве центрального пункта этого периода изменение отношений подростка с родителями. Проведя эмпирическое исследование, авторы подтверждают выдвинутую гипотезу о связи процессов деидеализации родителей с психологическим созреванием подростков.

**Ключевые понятия:** психоаналитический подход, задачи подросткового периода, индивидуация, аффекты, сепарация, работа горя, деидеализация родителей, самовосприятие, психологическое созревание, полоролевая самость.

Проблема оказания психологической помощи подросткам и их семьям была и остается актуальной – слишком сложный период переживает вся семья и слишком часто возникают проблемы у самого подростка и семьи в целом. Наиболее часто родители подростков, обращающиеся



за помощью, жалуются на грубость подрастающего ребенка, на его нежелание общаться с родными, отстраненность и апатичность, пугающую сверхувлеченность сына или дочери компьютером, своеобразной музыкой, маргинальной культурой, эксперименты с внешностью, увлечение диетами и т.п. Зачастую родители ощущают беспомощность и фантазируют о психологе как о человеке, который объяснит ребенку, как надо себя вести, что любить, чем увлекаться, и исправит появившиеся у ребенка отклонения.

В такой ситуации практическому психологу важно понимать психологический смысл и функции как появившихся у подростка новых пристрастий и особенностей, так и нового характера отношения к родителям, чтобы предполагаемая психологическая помощь работала на развитие всей семейной системы, а не снижала тревогу одного из агентов взаимодействия за счет психологического благополучия другого.

При решении этой задачи практическому психологу важно опираться на эмпирически обоснованные теоретические положения. В данной статье мы хотим представить результаты эмпирического исследования связи психоэмоционального состояния подростка с его восприятием родителей, методологической основой которого послужили психоаналитические представления о подростковом возрасте как важнейшем этапе в процессе психологического созревания индивида. Как нам представляется, результаты работы могут углубить понимание наблюдаемых у подростков особенностей поведения, особенно если они беспокоят его ближайшее и дальнее окружение – родителей, педагогов, психологов.

В психоанализе устоялись представления о подростковом возрасте как о центральном периоде в ходе психологического созревания человека. Считается, что только после решения задач подросткового периода (от 11–12 до 20 лет), структура личности окончательно принимает характерный и стабильный для данного человека вид. (Недаром во многих зарубежных странах, например, во Франции, диагноз «шизофрения» не ставится ребенку до истечения подросткового возраста. Считается, что пока личность еще окончательно не сформировалась, наблюдаемые психотические состояния могут быть преходящими, и их лечат, как правило, психотерапевтически, если только нет угрозы физической безопасности ребенка или окружающих [4]).

Каковы же основные психологические задачи подросткового возраста с точки зрения психоанализа? При их описании мы будем опираться на работы Ф. И Р. Тайсонов [6] и П. Блоса [1], которые известны как выдающиеся психоаналитические исследователи детского и, в частности, подросткового развития. Эти авторы определяют задачи подросткового воз-

раста в терминах классического и современного психоанализа, так что важными оказываются представления З. Фрейда [8], А.Фрейд [7] и многих других теоретиков данного направления.

Главными используемыми понятиями являются понятия влечений, защит, конфликтов, дефицитов; понятие трехчастной структуры личности, включающей Ид, Эго и Супер-эго; понятие фаз психосексуального развития, обозначаемых как оральная, анальная, фаллическая, латентная и генитальная; понятие объектных отношений как кристаллизованных паттернов отношений субъекта к миру; понятие идентичности как субъективного переживания себя. Также психоаналитические авторы используют понятие эволюции аффектов; понятие первичного и вторичного мыслительного процесса, понятие стадий когнитивного развития (сенсомоторная, стадия постоянства объектов, дооперационная, конкретных операций, формальных операций).

Используя вышеперечисленные понятия, Р. И Ф. Тайсоны к основным задачам подросткового возраста относят следующее:

- психологическое приспособление к половой зрелости;
- «вторичная индивидуация» – отделение от родителей и отказ от них как от главных объектов любви;
- научение использованию аффектов преимущественно в их сигнальной функции;
- подчинение внешнего общения и поведения логике вторичного мыслительного процесса; ограничение первичного мыслительного процесса областью сновидений, творчества, грез и фантазий;
- формирование интегрированного чувства себя со стабильным ощущением собственной идентичности, включающего и полоролевою идентичность;
- образование реалистичного, социально приемлемого Супер-эго как гибкой структуры ценностей, идеалов, внутренних норм, защищающих и помогающих индивиду [6].

При успешном решении этих задач в подростковом возрасте возникает интегрированная и автономная взрослая личностная структура. Эта взрослая личность позволяет ее обладателю строить взрослые любовные отношения, иметь стабильное настроение, адекватно выражать эмоции, свободно выбирать занятия и интересы, обладать стабильной и реалистичной самооценкой, ощущать внутреннюю гармонию.

Путь взросления долг и сложен, особенно на последнем этапе – в подростковом возрасте. Ребенку приходится решать много трудных задач, и главную роль в этом, как отмечают все психоаналитические авторы, играет переструктурирование отношений с родителями.

Такая важность изменений отношений с родителями связана с ролью родителей в жизни ребенка. Ребенок рождается и еще долгое время остается физически, эмоционально, социально, сексуально и когнитивно незрелым. Поэтому родители незаменимы для ребенка в самых разных отношениях. Они (в раннем возрасте прежде всего мать) используются ребенком как дополнительное Эго, помогающее ему справляться с сильными переживаниями, влечениями, телесными функциями, непониманиями в отношениях с другими людьми. Родители способствуют развитию идентичности ребенка, подтверждая верность его восприятия реальности, помогая собирать вместе и понимать телесные ощущения, формируя его полоролевую самость. Они поддерживают психосексуальное развитие ребенка, являясь первыми объектами инфантильных сексуальных желаний – эти отношения традиционно рассматриваются в психоанализе как «эдипов комплекс». До определенного возраста родители также служат дополнительным внешним Супер-эго ребенка, гарантируя соблюдение им установленных в социуме норм и правил поведения.

Без активного участия родителей (или их заместителей) психологическое развитие ребенка невозможно. Парадокс же заключается в том, что для того, чтобы стать взрослой автономной личностью, подросток должен отказаться от всех вышеописанных родительских «услуг» и перейти на «самообслуживание». Изменить сложившиеся взаимоотношения очень трудно в силу того, что в этот период подросток находится под властью противоположных тенденций развития.

С одной стороны, разворачивается масштабное половое созревание: сексуальные и агрессивные влечения, аффекты становятся более интенсивными, так что эго подростка бывает трудно самостоятельно справляться с их возросшей интенсивностью, не нарушая предписаний Супер-эго. с другой стороны, социальное, когнитивное, физическое и эмоциональное развитие, произошедшее в предыдущие годы, подталкивает подростка к автономии. Таким образом, формируется конфликт между возросшей потребностью ребенка в родителях и стремлением отделиться от них. Подросток, с одной стороны, ждет от родителей, как и раньше, помощи в решении всех его внутренних и внешних проблем, с другой – сопутствующая этому эмоциональная зависимость вызывает сильную тревогу, будучи связанной еще и с инцестуозной окраской такой зависимости в силу того, что подросток лучше ощущает свои сексуальные желания и возросшие возможности. Во многом именно поэтому психоэмоциональное состояние подростка, и это отмечается абсолютным большинством исследователей данного возраста, является крайне нестабильным и несбалансированным. Наблюдаются колебания настроения,

самочувствия, самооценки, с одной стороны, и восприятия и отношения к родителям – с другой.

Постепенно, однако, психоэмоциональное состояние подростка стабилизируется, если семейная система позволяет ему проработать насущные переживания и проделать так называемую «работу горя» по поводу своего взросления. В отношениях с родителями эта «работа горя» состоит в деидеализации родительских образов и налаживании контакта с более реалистично воспринимаемыми родительскими фигурами.

Таковы психоаналитические воззрения на особенности отношений подростков с родителями. Мы предприняли попытку эмпирически проверить данные взгляды, исследовав особенности психоэмоционального состояния подростков и их восприятия родителей во взаимосвязи, используя как качественные методы – наблюдение и беседу, проективные тесты, так и количественные методики – тесты-опросники (цветовой тест отношений Эткинда [2], методика незавершенных предложений Сакса-Леви в адаптации Яньшина [10], тест жизнестойкости в адаптации Леонтьева и соавт. [5], а также тест «Подростки о родителях» [3]). Мы предполагали, что существует связь между особенностями восприятия подростком родителей и показателями внутриличностного благополучия подростка: чем более позитивно подросток воспринимает своих родителей, тем ниже показатели его внутриличностного благополучия и выше показатели поведенческих отклонений. Также мы считали, что позитивное восприятие родителей в подростковом возрасте связано с внутренней психологической или внешней нестабильностью семьи, что не позволяет подростку развернуть процессы психологической сепарации от родителей и начать их деидеализировать.

В проведенном эмпирическом исследовании приняли участие 7 «проблемных» подростков, учащихся общеобразовательной школы. Они отличались даже от сверстников особой грубостью в поведении, чрезмерной замкнутостью, выделяющейся увлеченностью маргинальными молодежными движениями, невнимательностью к своему внешнему виду. Мы ставили задачу проверить, действительно ли отклонение этих подростков от среднестатистического поведения и состояния их сверстников можно объяснить их неспособностью прорабатывать психологическую сепарацию от родителей, с чем связано неадекватно позитивное восприятие родителей, обусловленное нестабильностью семейных систем, к которым они принадлежат. Результаты эмпирического исследования полностью подтвердили выдвинутые предположения.

Отношение к себе этих подростков, их эмоциональное благополучие в среднем негативно, находится на низком уровне (цветовой тест отно-

шений Эткинда), высок уровень внутриличностного неблагополучия (методика незавершенных предложений Сакса-Леви), причем существует разница в осознаваемом восприятии себя подростками – оно вполне благополучно (тест жизнестойкости и результаты проективных методик). Вероятно, можно говорить, что сознание эмоционального неблагополучия весьма трудно переносится подростками, так что оно проявляется скорее не в осознанных переживаниях, а в поведении, отношении к делу и в интересах детей.

Что касается данных об отношении подростков к родителям, то выявлено следующее. Родители в целом воспринимаются более позитивно, чем сами подростки воспринимают себя, при этом отцы в среднем подростками воспринимаются более позитивно, нежели матери (цветовой тест отношений Эткинда); обнаружено также, что отношения с родителями не воспринимаются обследованными подростками в среднем как конфликтные и негативно аффективно заряженные (методика незавершенных предложений Сакса-Леви). Интересно, что тест «Подростки о родителях» зафиксировал негативное восприятие подростками родительского стиля воспитания. В сочетании с выявленным у данных подростков повышенным чувством вины (методика незавершенных предложений Сакса-Леви) и негативным самовосприятием это свидетельствует, с нашей точки зрения, о том, что имеющиеся разногласия данные подростки трактуют как признак их собственного несовершенства, а не как проблемы их родителей. Таким образом, налицо как отсутствие признаков развертывания процессов деидеализации родителей, так и присутствие признаков «платы» – симптомов негативного самовосприятия и ощущение эмоционального неблагополучия подростков.

Необходимо ответить на вопрос: что же мешает процессу психологического созревания у обследованных детей идти своим чередом? Мы изучили особенности семейной ситуации наших подопечных, и обнаружили такие факты. Во всех семьях наблюдается или отсутствие восприятия детьми родителей как пары – отец либо отсутствует, либо является психологически слабой фигурой, не принимает участия в психологическом функционировании семьи как системы, или родители находятся в конфликтных, предразводных отношениях. Возникающие в таких условиях психологическая зависимость от одной родительской фигуры, переживания небезопасности, психологической ответственности, перегруженности тормозят эмоциональное развитие подростка, не позволяя ему начать сепарационные процессы. И тогда поведенческие, соматические, социальные девиации становятся той дорогой ценой, которую подростков платит за невозможность решить задачи своего психологического развития [9].

Библиографический список:

1. Блос П. Психоанализ детского возраста. М., 2010.
2. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб., 2000.
3. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. СПб., 2004.
4. Жибо А. Символизация и психоз. О посреднической функции образа в индивидуальной психоаналитической психодраме // Уроки французского психоанализа / Под. ред. П.В. Качалова, А.В. Рассохина М., 2007.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М., 2006.
6. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. М., 2006.
7. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. Норма и патология детского развития. «Я» и механизмы защиты: Сб. / Пер.с нем. Минск, 1991.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. М., 1991.
9. Эльячэфф К., Эйниш Н. Дочки-матери. Третий лишний. М., 2006.
10. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии. СПб., 2004.

**Яковлев В.А., Киселева Т.В.**

## Влияние учреждений дополнительного образования на формирование и проявление подростковой агрессивности

Изучалось влияние на уровень подростковой агрессии занятий в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи. Установлено, что проявления агрессии и ее выраженность носят специфический характер и зависят от конкретного направления дополнительного образования.

**Ключевые слова:** формирование подростковой агрессии, физическая агрессия, вербальная агрессия.

Отечественными психологами была установлена зависимость особенностей поведения подростков, возникающих в нем негативных

проявлений, от различных социальными условий [2; 6]. Д.И. Фельдштейн, изучающий подростков-правонарушителей показал, что ядром конфликтной ситуации, приведшей к нравственной деформации личности этих детей, являются не биологические свойства, а недостатки семейного и школьного воспитания [5, с. 54]. В связи с этим в настоящее время особую актуальность приобретают учреждения дополнительного образования детей и молодежи, в которых воспитательная работа в определенной мере компенсирует то, что не смог получить ученик в семье и в школе.

Учреждения дополнительного образования детей составляют сегодня обширную сферу социального воспитания. Они включают в себя художественные, музыкальные, детско-юношеские спортивные школы, дворцы и центры детского творчества, клубы.

К сожалению, не каждый школьник способен достичь высоких результатов в рамках учебного процесса в школе, многие дети не удовлетворяют свою потребность занимать достойное положение в классном коллективе. Как показала в своей работе О.И. Шляхтина, агрессивность подростка определяется его статусом в группе; у отверженных групп наблюдается высокий уровень агрессивности, с помощью которой они проявляют неудовлетворенность своим положением [6].

Широта и разносторонность склонностей и интересов существенным образом влияют на готовность подростка или юноши к восприятию социальных ценностей и положительных воздействий на него окружающей среды [3]. Более того, лица с устойчивыми интересами к творчеству, общественной деятельности, как правило, обладают сильным иммунитетом к отрицательным влияниям и поступкам.

Мы полагаем, что в процессе занятий в объединениях дополнительного образования у трудного подростка постепенно появляется адекватная самооценка, он отходит от асоциальных компаний, их влияния, у него появляется интерес к учебной деятельности, стремление самореализоваться в социально приемлемой деятельности. Даже если подросток не относится к категории неблагополучных, но посещает учреждения дополнительного образования, например, музыкальную школу или клуб, то вероятность появления трудностей в воспитании, негативных тенденций в поведении в период взросления, становления личности резко снижается.

В настоящее время тема, изучающая влияние учреждений дополнительного образования на подростковую агрессию, изучена недостаточно. Исследователи касались ее лишь косвенно, изучая свободное время подростков, влияние клубной работы на поведение детей.

Целью нашего исследования было изучение влияния занятий в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи на уровень подростковой агрессивности. Для этого в 2009 г. нами было проведено исследование учащихся 7-х классов общеобразовательных школ г. Рязани (МОУ СОШ № 9, МОУ СОШ № 51) в возрасте 13–13,5 лет. В исследование было включено 125 человек. I группа – 76 человек (61%) – дети и подростки, занимающиеся в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи (в музыкальных, спортивных школах и клубах, во дворцах детского творчества), II группа – 49 человек (39%) – дети, которые не использовали возможности дополнительного образования.

По методике Басса-Дарки оценивались показатели и формы агрессии: «физическая агрессия» (1), «косвенная агрессия» (2), «раздражение» (3), «негативизм» (4), «обида» (5), «подозрительность» (6), «вербальная агрессия» (7), «чувство вины» (8), «индекс враждебности» (9), «индекс агрессивности» (10) (таблица 1).

Анализ результатов дает основание полагать, что учащиеся из II группы в большей степени склонны к проявлению агрессии, чем подростки из I группы. По шкалам «косвенная агрессия» (2) и «раздражение» (3) в двух группах получены одинаковые цифры.

По методике «Hand-тест» полученные результаты таковы: I группа – 30% (22 человека), II группа – 57% (28 человек). Полученные данные дают основания полагать, что учащиеся из I группы менее агрессивные, чем из II группы.

Для выявления степени влияния конкретного направления дополнительного образования детей (занятия музыкой, танцами, борьбой, футболом) на подростковую агрессию, в 2009–2010 гг. нами проводилось исследование подростков, возраст которых составил 13–13,5 лет. Общее количество участников эксперимента – 126 человек, из них 32 подростка занимаются в музыкальной школе (МШ), 32 человека – бальными танцами (БТ), 30 учащихся – борьбой «самбо» (С) и 32 школьника – футболом (Ф). Исследование проходило на базе следующих учреждений дополнительного образования детей и молодежи г. Рязани: детско-юношеский танцевальный клуб «Дебют», Дворец детского творчества (ансамбль бального танца «Солнечные ритмы»), детская музыкальная школа № 1, детская школа искусств № 1, детская школа искусств № 7, ДЮСШ «Золотые купола», ДЮСШ № 1, ДЮСШ № 4, СДЮСШОР по самбо и дзюдо «Родной край – Спорт». Контрольную группу (33 человека) составили подростки, которые не занимаются в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи (НН), – учащиеся общеобразовательных школ № 9 и № 51 г. Рязани. Исследование проявления агрессии проводилось по методике Басса-Дарки.



Таблица 1

**Соотношение показателей и форм агрессии  
в исследуемых группах**

Группа	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	33%	24%	29%	24%	9%	14%	47%	30%	18%	5%
II	45%	24%	29%	38%	20%	20%	67%	33%	24%	10%

Таблица 2

**Степень влияния  
конкретного направления дополнительного образования  
на проявления агрессии**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>НН</b>	45%	21%	21%	30%	24%	30%	62,5%	39%	33%	3%
<b>МШ</b>	31%	31%	28%	28%	12,5%	18,75%	53%	47%	12,5%	9%
<b>БТ</b>	25%	34%	16%	16%	6,25%	22%	44%	59%	25%	3%
<b>С</b>	67%	13%	23%	37%	13%	17%	60%	57%	20%	3%
<b>Ф</b>	47%	9%	18,75%	34%	3%	12,5%	41%	31,25%	9%	0%

Приведенные данные указывают на то, что для подростков, занимающихся самбо, характерно более частое проявление физической агрессии, для них она является доминирующим видом агрессии. Ребята, увлекающиеся бальными танцами, игрой на музыкальных инструментах, чаще, по сравнению с другими, прибегают к косвенной агрессии. К проявлениям вербальной агрессии предрасположены в большей степени те учащиеся, которые нигде не занимаются, а также подростки-самбисты. Стоит отметить, что для многих участников данной выборки «вербальная агрессия» является доминирующим видом агрессии (особенно это касается групп школьников, которые занимаются бальными танцами, посещают музыкальную школу, а также те, которые нигде не занимаются). Подростки, посещающие объединения дополнительного образования детей, менее обидчивы и подозрительны, менее враждебны по отношению к окружающим. Для оценки уровня агрессии у обследуемых подростков нами также была использована методика Hand-тест (рис. 1).

Данные свидетельствуют о том, что у подростков, занимающихся самбо, уровень агрессивности выше, чем у остальных детей. Самый низкий уровень агрессивности отмечен у учащихся, проходящих обучение в музыкальной школе.

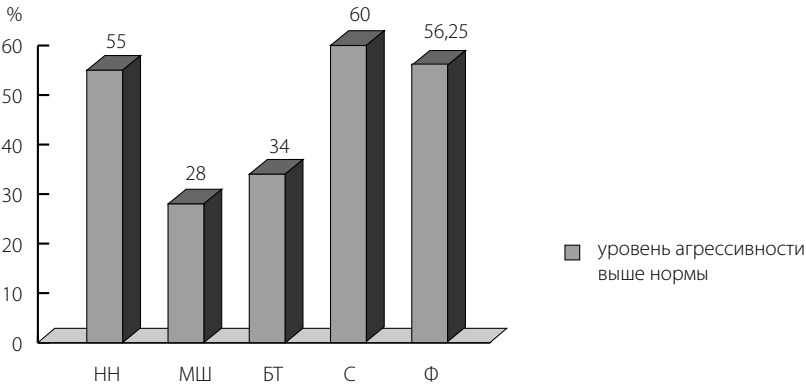


Рис. 1. Результаты исследования уровня агрессии по методике Hand-тест

Сравнительный анализ полученных нами результатов в двух группах дает основание считать, что подростки, которые занимаются в учреждениях дополнительного образования, проявления агрессии обнаруживают реже, чем дети и подростки, нигде не занимающиеся.

Кроме этого установлено, что проявления агрессии и ее выраженность носят специфический характер и зависят от конкретного направления дополнительного образования (танцы, футбол или борьба). Полученные данные также можно использовать для коррекции проявлений агрессии у подростков, направляя их для дополнительного образования в ту образовательную группу, занятия в которой способны снижать агрессивные тенденции.

#### Библиографический список

1. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1972. № 2. – С. 25–37.
2. Махов Ф.С. Когда подростку интересно? Л., 1986.
3. Полукаров В.В. Подростковый клуб: самостоятельность, творчество, самоопределение. М., 1988.
4. Разаренова Е.В. Самоактуализация личности подростка как средство снижения агрессивности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004.
5. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. Душанбе, 1972.
6. Шляхтина О.И. Взаимосвязь агрессивности с личностными особенностями и социальным статусом // Ананьевские чтения-97: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997. – С. 117–129.

**Березина Т.Н.**

## Сотрудничество и соперничество во взаимоотношениях студентов (на модели дилеммы заключенного)

В статье описаны результаты эксперимента по исследованию преобладания альтруистической или эгоистической стратегии взаимоотношений среди студентов (на модели разрешения дилеммы заключенного). Эмпирически показано, какой стиль взаимоотношений преобладает у современных студентов гуманитарных специальностей, выявлены гендерные различия в стратегиях взаимоотношений, а также проведено сравнение результатов данного исследования с исследованиями десятилетней давности.

**Ключевые слова:** альтруизм, дилемма заключенного, сотрудничество, соперничество.

Существует два основных стиля поведения человека в социальных отношениях – стиль сотрудничества и стиль соперничества. Стиль сотрудничества связан с альтруистическим поведением и предполагает учет в своем поведении как собственных целей, так и целей партнера, в идеале должны победить оба человека. В отличие от сотрудничества, стиль соперничества ориентирует человека на собственную победу при проигрыше партнера.

В социальной психологии для исследования особенностей человеческого поведения используются лабораторные игры, отражающие суть многих реальных конфликтов в социуме. Одна из таких игр – дилемма заключенного [4], иначе называемая «бегство из замка (тюрьмы)» [3]. «Дилемма иллюстрируется историей о двух подозреваемых, которых по отдельности допрашивает окружной прокурор. Оба они виновны, однако у прокурора имеются доказательства их виновности только

в меньших преступлениях. Поэтому он предлагает каждому из преступников сознаться в крупном преступлении: если один сознается, а другой – нет, прокурор гарантирует сознавшемуся иммунитет (а его признание использует для обвинения другого в более тяжком преступлении). Если сознаются оба, каждый получит умеренный срок. Если ни один не признается, наказание для обоих будет незначительным» [4, с. 633].

Авторство «дилеммы заключенного» обычно приписывают американским математикам М. Флуду и М. Дрешнеру, которые в 1950 г. сотрудничали с корпорацией РЭНД. Они сформулировали эту дилемму в иной форме, и она послужила РЭНДу в разработках стратегий ядерного противостояния. Само название – «дилемма заключенного» (prisoner's dilemma) – дал этой игре А. Такер. Он же сформулировал ее в виде выбора, который делают арестованные [6].

На основе этой дилеммы было разработано несколько вариантов социальных игр. На первый взгляд, признаваться выгодно, потому что таким образом игрок может получить для себя максимальную выгоду, правда, при этом страдает другой игрок. Ведь если один из игроков будет заботиться о другом, а тот воспользуется этим, то заботившийся проиграет, а действующий эгоистично – выигрывает. Это эгоистичная стратегия. Наоборот, если оба игрока будут заботиться о своем партнере, то выгода, получаемая ими, уменьшается, но при этом ее получают оба, а не кто-то один. Как показали исследования, многие люди «признаются в преступлении», несмотря на то, что при взаимном признании выигрыш гораздо меньший, чем при взаимном непризнании. Но каждый участник игры боится, что другой признается и тем самым получит максимальный выигрыш, а он полностью проиграет [4].

В какой-то степени ориентация на сотрудничество может быть показателем альтруистического поведения, особенно если понимать альтруизм в рамках теории социального обмена, когда каждый альтруистичный шаг скрыто подразумевает ответный альтруистический ход. Эгоистичное поведение в случае ориентации на победу не нуждается в дополнительных комментариях.

Анализ поведения игроков в различных вариантах игр, построенных на дилемме заключенного, показал, что эгоистические стратегии обычно оказываются малоэффективны. На первый взгляд, стиль соперничества предпочтительней, однако его эффективность сходит на нет при увеличении продолжительности игры, поскольку партнер эгоиста с огромной вероятностью тоже перейдет на эгоистическую стратегию, что в перспективе уничтожает выигрыш. Значительно более эффективной оказывается «подлая стратегия», когда играющий долгое время

альтруистично на последнем ходу делает эгоистический ход. Но эта стратегия полезна только, если известно точное время завершения игры (и партнер уже не успеет отомстить), но в жизни такое встречается редко. Если же игрокам неизвестно количество итераций, стратегия предательства может оказаться не самой эффективной. Это наглядно показал Р. Аксельрод на основе анализа многочисленных стратегий разрешения дилеммы заключенного [5].

От чего зависит выбор предпочитаемого поведения? На этот вопрос не существует однозначного ответа. По мнению одних исследователей, на поведение человека оказывает влияние ситуация (Б. Латане, Дж. Дарли): наличие или отсутствие других людей (с одной стороны, возможные зрители доброго поступка могут стимулировать его выполнение, с другой – наличие других потенциальных помощников позволяет человеку пройти мимо нуждающегося в помощи), степень занятости индивида (человек, занятый своими делами, склонен меньше отвлекаться от них для оказания помощи). Другие исследователи связывают альтруистическое поведение человека с его эмоциональным состоянием: чувство вины усиливает в человеке желание сделать доброе дело, а плохое настроение – уменьшает (Д. Макмиллен, Дж. Остин). Наконец, большую роль могут играть собственно личностные характеристики человека (К.А. Абульханова). «Однако мы предполагаем, что хотя нравственные чувства принято относить к сфере желаемого, идеального, их формирование у ребенка связано именно со способностью к самоорганизации для реализации необходимости должного. Способность к терпению (self-control), самоограничению, привычка к добровольной дисциплине – воля, является тем исходным нравственным качеством “я”, которое затем, давая ощущение внутренней уверенности, легко позволит проявить доброту к другому» [1, с. 126–127].

Р. Аксельрод, анализируя известные к тому времени варианты дилеммы заключенного, сформулировал 4 условия, необходимые для того, чтобы избранная игроком стратегия получила высокий результат. Он назвал их принципами эгоистического альтруизма. Во-первых, стратегия должна быть доброй: первый ход – всегда альтруистический, т.е. игрок не должен предавать, пока этого не сделает оппонент. Во-вторых, мстительной. Успешный игрок не должен быть слепым оптимистом. Он должен всегда мстить, т.е. второй ход должен зависеть от поведения партнера и повторять предыдущий ход партнера. Пример немстительной стратегии – всегда сотрудничать. Автор считает, что это очень плохой выбор, поскольку «подлые» люди воспользуются этим. В-третьих, быть прощающей. Важное качество успешных стратегий – уметь прощать. Отомстив, они должны

вернуться к сотрудничеству, если оппонент не продолжает предавать. Это предотвращает бесконечное мщение друг другу и максимизирует выигрыш. В-четвертых, успешная стратегия не должна быть завистливой. Реализующий этот принцип человек не пытается набрать больше очков, чем оппонент (что в принципе невозможно для «доброй» стратегии: реализующий ее никогда не может набрать больше очков, чем оппонент) [5].

Цель нашего исследования: изучить предпочитаемый стиль взаимоотношений (сотрудничество или соперничества) среди студентов гуманитарных специальностей.

Мы предполагаем, что современные студенты сочетают стиль сотрудничества со стилем соперничества, при этом предпочтение стиля может быть связано с полом партнера.

Испытуемые: 100 человек – студенты в возрасте от 18 до 43 лет. В исследовании участвовали студенты гуманитарных специальностей, 80 девушек и 20 юношей. При исследовании стиля взаимоотношений испытуемые делились на пары в соответствии со своими предпочтениями. 10 юношей играли в парах друг с другом. 10 юношей играли с девушками. 70 девушек играли друг с другом. 10 девушек играли с юношами.

Методы исследования.

1. Для оценки стиля взаимоотношений мы разработали специальную методику на основе известной «Дилеммы узника». В процессе игры определялся стиль поведения человека при взаимодействии с Другим: ориентированный на сотрудничество (альтруистический) или ориентированный на собственную победу при поражении Другого (эгоистический).

Игра называлась «Бегство из замка». Студентам предлагалось разделиться на пары «по взаимной симпатии», после чего давалась вводная. Согласно условию игры, оба испытуемых оказывались пленниками в замке. У каждого из них появлялся шанс сбежать, если он наберет в совместной 4-ходовой игре некоторое количество баллов (точное число неизвестно, известно только то, что оно большое). Для усиления мотивации победителю был обещан приз (зачет «автоматом»). Можно делать или ход А (альтруистический, предусматривающий выигрыш и для себя, и для партнера), или ход Б (предусматривающий выигрыш себе и полный провал партнеру). Инструкция звучит так: «Если оба человека одновременно выберут ход А, то каждый получит по 1 баллу. Если один выберет ход Б, а другой – ход А, то тому, кто выбрал ход Б, прибавляется 10 очков, а у того, кто выбрал ход А – отнимается 10 очков. Если оба выбирают ход Б, то оба не получают ни одного балла». Ходы делаются одновременно, записываются на листе бумаги. В процессе игры ходы друг другу не показывались. После всех четырех ходов подсчитывались баллы и объявлялось, что выиграли

(«сбежали из замка») все игроки, набравшие 4 балла. 4 балла набираются только в случае, если оба игрока играли ходами А.

2. Беседа по итогам игры, в которой студенты объясняли свои мотивы выбора ходов.

3. Методы математической статистики. Критерий Стьюдента.

Анализируя результаты исследования (таблица 1), можно сказать, что во взаимоотношениях студентов стили сотрудничества и соперничества представлены примерно в равном соотношении. Однако при более детальном анализе все-таки выявляется приоритет хода А. Если вычислять с точностью до десятых, то в среднем студенты делают 2,3 хода в стиле сотрудничества и 1,7 – в стиле соперничества. И различия эти достоверны по критерию Стьюдента, т.е. предпочтения сотрудничества в отношениях невелико, но оно устойчиво и надежно. Индивидуальные различия между студентами тоже весьма велики. 28% студентов полностью ориентированы на сотрудничество: все 4 хода у них альтруистичные. 10% студентов полностью ориентированы на соперничество: все 4 хода у них эгоистические. Остальные студенты предпочитают смешанную стратегию, сочетая ходы а с ходами В.

При этом различий в поведении юношей и девушек практически нет: те и другие демонстрируют так чисто альтруистическую, так и чисто эгоистическую стратегии, многие также предпочитают смешанные стратегии.

Различия появлялись, когда мы стали проводить анализ по парам. Девушки, играющие в парах с другими девушками, в среднем демонстрировали точно такой же стиль, как и девушки, играющие с юношами, т.е. пол партнера для девушки не является фактором, влияющим на выбор стиля. В то же время для юношей пол партнера является фактором, определяющим их стиль взаимоотношений: юноши, играющие с девушками, выбирают стиль сотрудничества, а юноши, играющие с другими юношами, – стиль соперничества. Различия между этими подгруппами достоверны по критерию Стьюдента.

Таблица 1

**Стили взаимодействия мужчин и женщин**  
(среднее арифметическое  $\pm$  стандартное отклонение)

Стили	По выборке	Юноши		Девушки	
		С юношами	С девушками	С юношами	С девушками
сотрудничество	2,3+1,34*	1,75+1,29*	3,25+0,92*	2,3+1,86	2,3+1,36
соперничество	1,7+1,34*	2,25+1,29*	0,75+0,83*	1,7+1,98	1,7+1,38

Примечание. \* – различия между этими показателями достоверны ( $p=0,05$ ).

Вероятно, в нашей культуре существует стереотип, требующий от мужчины жертвовать собой. Требование «рисковать» и «жертвовать собой» в нашей культуре перед женщинами не ставится (разве что ради ребенка, но это вне экспериментальной сцены). Наоборот, с биологической точки зрения самке желательнее принять мужскую жертву и сохранить свой генофонд. Поэтому в наших экспериментах мужчины, особенно играющие с женщинами, чаще выбирали альтруистичную стратегию, чем женщины. Зато, если уж альтруистическую стратегию выбирали женщины, то они делали это более осознанно, находясь под влиянием инстинкта, а не разума.

Интересно сравнить результаты эксперимента с данными, полученными нами же 10 лет назад [2]. В исследовании, проведенном в конце 1990-х гг., мы также изучали альтруистическую и эгоистическую стратегии взаимоотношений среди студентов.

Многие результаты повторились, в частности, связь альтруистической стратегии с полом партнера. «Очень интересна связь альтруизма с полом испытуемых. В большинстве групп наблюдалась выраженная корреляция между полом (мужским) и количеством ходов А. <...> Возможно, это объяснит следующий отрывок из размышлений. Играют муж и жена, в реальной жизни удачная гармоничная пара. Муж в позиции экспериментатора, он знаком с тестом, хочет протестировать жену и играет АААА. Жена отвечает ему ББББ. Свои мысли в момент игры она воспроизводит следующим образом: “Я знала, что он пойдет ходом А, не смог бы он пойти для меня Б. Поэтому я и пошла Б, чтоб сбежать. Я, наверное, все слишком наглядно представила, этот замок, камеры, тюрьма, угрожающая казнь. Поэтому и играла так. Он и дальше пошел А. Да, я опять Б. Ну и что? Он ведь жертвовал собой ради меня. Чтобы я спаслась. Я это понимала. Ну и спасалась, чтобы его жертва не оказалась напрасной”» [Там же].

В отличие от последнего исследования, 10 лет назад в большинстве студенческих групп стиль соперничества был выражен сильнее, чем стиль сотрудничества. В частности, московские студенты делали тогда в среднем 1,8 ходов А, в настоящее время эта цифра равна 2,3. Хотя в среднем и тогда и сейчас можно сказать: на каждый альтруистичный ход приходится один эгоистический, все-таки тогда до двух ходов усреднялась меньшая цифра (1,8), а сейчас – большая (2,3).

Это означает, что сегодня число ориентированных на сотрудничество молодых людей возросло по сравнению с периодом безудержного восхваления ценностей конкуренции и свободного рынка. Этот факт можно считать благоприятным для общества в целом, поскольку, как гласят многочисленные исследования [7; 8; 9], альтруистические стратегии выгоднее для общества и позволяют ему добиться больших результатов.



## Библиографический список

1. Абульханова К.А., Славская А.Н. К проблеме эгоцентризма // Психология личности. Новые исследования. М., 1998.
2. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. М., 2001.
3. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. М., 1989.
4. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
5. Axelrod R. The Evolution of Cooperation. NY, 1984.
6. Poundstone W. Prisoner's Dilemma Doubleday. NY, 1992.
7. Stephens C. Modeling Reciprocal Altruism //British Journal for the Philosophy of Science. 1996. № 47(4). P. 533–551.
8. Trivers R.L. The evolution of reciprocal altruism // Quarterly Review of Biology. 1971. № 46. P. 35–57.
9. Wilkinson G. Reciprocal Altruism in Bats and Other Mammals // Ethology and Sociobiology. 1988. № 8. P. 85–100.

**Елизаров А.Н.**Категории «общение» и «деятельность»  
в анализе семейных отношений

В статье представлены результаты анализа семейных отношений с помощью категорий «общение» и «деятельность», разрабатываемых в отечественной психологии. Обосновывается точка зрения, согласно которой семейные отношения – деятельность, направленная на поиск и воплощение в жизнь эстетического идеала применительно к отношениям между людьми. В качестве мотива общения как деятельности рассматривается воображаемая ситуация, представляющая собой образ результата, в основе которого лежит сочетание потребностей.

**Ключевые слова:** общение, деятельность, мотив, потребность, цель, отношение, субъект, объект, чуткость, психотерапевтичность.

Обращение к методологическому аппарату анализа общения как деятельности предполагает наличие мотива. Согласно А.Н. Леонтьеву, понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива: деятельности без мотива не бывает, «немотивированная» деятельность – это

не деятельность, лишенная мотива, а деятельность с объективно или субъективно скрытым мотивом [2, с. 81]. Поскольку речь идет о мотиве (опредмеченной потребности), по сути, (в случае взрослых, психически здоровых людей) речь идет о социальных мотивах общения, то есть потребностях, которые в той или иной степени получили свое развитие в процессе социализации.

А.А. Леонтьев вслед за М. Аргайлом указывает на следующие мотивы: 1) несоциальные потребности, опосредуемые социальным поведением; 2) потребность в зависимости (потенциальная конформность); 3) потребность в аффилиации (духовном или чувственном контакте с другими людьми); 4) потребность в доминировании – включает в себя потребность во власти (контролировать поведение других) и уровне притязания (например, быть предметом восхищения); 5) сексуальная потребность (специфическая аффилиативная потребность, направленная на лиц противоположного пола); 6) потребность в агрессии (более, чем другие потребности, определяется аффективными факторами); 7) потребность в самопознании и самоутверждении. Первая из этих групп потребностей видимо предполагает эгоистические цели – удовлетворение своих потребностей непременно за счет других [1, с. 189–191]. К этому перечню мотивов, побуждающих людей к общению, А.А. Леонтьев предлагает добавить следующее: 1) прагматические мотивы (потребности, объективированные в том или ином результате совместной деятельности); 2) альтруистические социальные потребности (когда человек думает об интересах и пользе другого человека или общества в целом) [Там же, с. 191–192].

Нетрудно заметить, что мотивы, побуждающие людей к общению, выделенные М. Аргайлом и А.А. Леонтьевым, легко сочетаются друг с другом в различного рода целостные образования. Более того, трудно даже представить их реальное существование в изолированном друг от друга виде. Можно заметить также, что образуемые ими устойчивые сочетания могут при определенных условиях распадаться на элементы, которые затем образуют новые устойчивые сочетания. И в этом случае мы имеем дело с процессом развития, которое осуществляется в общении, мышлении, внутреннем (посредством воображения) и не только моделировании. И с каждым разом, с каждым этапом образ результата (воображаемая ситуация) приобретают новые черты, побуждая к новой деятельности.

При этом в основе многих мотивов лежит потребность, которую А.Ф. Лосев обозначил как потребность «абсолютного самоутверждения» [5, с. 229]. По этому поводу он писал: «Чего хочет личность как личность?»

Она хочет, конечно, *абсолютного самоутверждения*. Она хочет ни от чего не зависеть или зависеть так, чтобы это не мешало её внутренней свободе. Она хочет не распадаться на части, не метаться в противоречиях, не разлагаться во тьме и в небытии. Она хочет существовать так, как существуют вечно блаженные боги, вкушающие бесконечный мир и умную тишину своего ни от чего не зависящего, светлого бытия» [5, с. 229]. А.Ф. Лосев в качестве признаков абсолютного самоутверждения указывает предельно великие силу, могущество, знание, чувство, то есть всемогущество, всезнание и т.д. [Там же, с. 240]. Данная потребность может проявляться в редуцированном, искаженном, потому неэстетичном образе результата деятельности: «... для этого он мыслит себе мир как некую бездушную, механически движущуюся скотину (иной мир он и не посмел бы себе присваивать); и для этого он и мыслит себя как хорошего банкира, который путем одних математических вычислений овладевает живыми людьми и живым трудом» [Там же, с. 170].

Д.А. Леонтьев, описывая «многообразие форм взаимодействия субъекта с миром», указывает, в частности, на «познавательное отношение, эстетическое отношение» [3, с. 118]. К этому следует добавить творческое отношение, моральное отношение (основанное на стремлении искать границу между следованием требованиям окружающих и отставанием своего права на автономную деятельность). Потребность Д.А. Леонтьев определяет как «соответствующее одному из модусов жизнедеятельности объективное отношение между субъектом и миром, требующее для своей реализации активности субъекта в форме деятельности» [Там же, с. 119]. При этом ученый указывает на то, что «определенные формы взаимодействия субъекта с миром осуществляются автоматически, без участия активности целостного субъекта в форме деятельности» [Там же]. «По определению, необходимым условием формирования потребности должно выступать отсутствие постоянной, непосредственной данности релевантного предмета» [Там же, с. 120]. Из этого следует, что, по мере того, как субъект в общении научится выстраивать взаимодействие таким образом, чтобы определенные потребности периодически удовлетворялись, эти потребности должны переставать побуждать данного субъекта к деятельности, целью которой является их удовлетворение. Это, в свою очередь, создает возможность для актуальности иных потребностей в качестве побудительных причин деятельности. Таким образом, через замену деятельности, направленной на удовлетворение одной потребности, деятельностью, направленной на удовлетворение другой потребности, отношения человека в семье и мире могут меняться.

Для удовлетворения потребностей, лежащих в основе мотивов, в рамках супружеских (или добрачных) отношений, человеку, который выступает субъектом деятельности, рано или поздно необходим другой человек. Без него индивидуально выработанная воображаемая ситуация (как цель деятельности, образ результата) недостижима. Но, как показывает анализ, осуществленный Б.Ф. Ломовым, необходимость эта не может быть осуществлена в плоскости отношений «субъект-объект», она может быть осуществлена только в плоскости отношений «субъект-субъект» [4, с. 543–545]. Это подразумевает, что люди вступают в общение как сознательные существа, «каждый из участников относится к своему партнеру как к субъекту, обладающему, как и он, сознанием» [Там же, с. 545]. То есть общение осуществляется на уровне сознания, иными словами, от сознания одного человека к сознанию другого, и наоборот. Осуществляется обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками, чертами характера и т.п. [Там же, с. 548]. По ходу этого конкретный индивид усваивает опыт, выработанный человечеством, благодаря чему преодолевается ограниченность индивидуального опыта [Там же]. Но, согласно диалектике, это предполагает и обратное – конкретный индивид в общении может вырабатывать нечто новое, чем обогащает опыт человечества, преодолевая его ограниченность. В этом заключается культурная, духовная функция общения. Общение обеспечивает формирование *общности* индивидов (*совокупного субъекта* деятельности), что открывает возможности для *совместной* деятельности [Там же, с. 552].

Применительно к супружеским (или добрачным) отношениям это подразумевает, что в процессе общения формируется общий образ результата (воображаемая ситуация), то есть цель общения (в данном случае и деятельности). Вместе естественно прохождение *фаз акта деятельности*: а) этап ориентировки и планирования; б) этап исполнения или реализации; в) этап контроля [1, с. 135]. Смысл этого процесса, по всей видимости, состоит в том, что ищется все более совершенная, сначала воображаемая, а затем и не только воображаемая, ситуация (как цель деятельности, образ результата), которая будет отвечать все более строгим требованиям гармонии, красоты, целостности, целесообразности, соразмерности. Эти свойства в контексте осуществляемого анализа логично считать отражением присущих природе глобальных законов, которые человек пытается познать (в процессе деятельности и общения) и воплотить в свои отношения с другими людьми.

Таким образом, супружеские (добрачные) отношения (а затем – детско-родительские и иные семейные отношения) можно рассматривать как

отношения, направленные на поиск и воплощение в жизнь эстетического идеала применительно к взаимоотношениям между людьми. Особое значение в контексте этой деятельности приобретает чуткость как способность к более или менее тонкой эстетической оценке воображаемых или реальных ситуаций семейной жизни или добрачного общения. При этом чуткость следует рассматривать как проявление того, что «субъектом общения в строгом смысле является не изолированный индивид, а социум, общество» [1, с. 37]. Каждый индивид в той или иной степени носит в себе накопленное обществом за его культурную историю. Часть из этого наследия проявляется слабо, интуитивно, требует конкретизации, продолжения, развития. Эта часть в той или иной степени при благоприятности ряда условий проявляется в чуткости, в качестве показателя которой можно рассматривать психотерапевтичность общения.

Общение осуществляется сознательно, то есть от сознания одного человека к сознанию другого, и наоборот. А.Н. Леонтьев описывает структуру сознания через следующие составляющие: 1) чувственная ткань сознания, чувственные образы (их функция состоит в том, что они придают реальность сознательной картине мира, открывающейся субъекту); 2) значения, «означивающие» чувственные образы, указывающие на то, как их воспринимать с точки зрения системы значений, исторически сложившейся к данному уровню развития культуры; 3) личностные смыслы, которые трактуются как субъективно-личностная значимость явления для субъекта, обусловленная его потребностно-мотивационной сферой, описываемая иначе как субъективность, пристрастность человеческого сознания [2, с. 103–121]. В соответствии с этой структурой можно выделить три уровня общения: 1) анализ чувственной составляющей образа (насколько чувственный образ соответствует реальности, в частности, в плане полноты отражения); 2) анализ, уточнение и развитие значений; 3) анализ, уточнение и развитие личностных смыслов, что означает развитие личности. На этих трех уровнях образуется, складывается совокупный субъект деятельности. Применительно к ситуации супружеского или добрачного общения это означает следующее:

- 1) двое имеют более или менее сходный чувственный образ разных явлений, в том числе и образа результата (цели деятельности) в виде воображаемой ситуации;
- 2) система значений обоих обладает высокой степенью подобия, согласованности;
- 3) личностные смыслы разных явлений для субъектов в значительной степени схожи, хотя личности субъектов, их поведение могут быть не похожими, а, например, взаимодополняющими.

Препятствуют складыванию совокупного субъекта деятельности два обстоятельства: 1) слабый уровень доверия одного субъекта другому; 2) недостаточный уровень понимания одного субъекта другим. Последнее может быть связано с различиями в образе мира субъектов, неиспользованием интуитивного уровня анализа, стереотипностью образа жизни в сочетании с психологическими защитами.

#### Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 2008.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2007.
4. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. М., 2006.
5. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М., 2008.

### Королева Н.Н.

## Влияние внутриличностного конфликта на психоэмоциональный статус беременных и способы его коррекции

Статья описывает исследование влияния внутриличностного конфликта на психоэмоциональный статус женщин в состоянии беременности. Предложена коррекционная программа для профилактики синдрома эмоционального выгорания у беременных женщин.

**Ключевые слова:** беременность, психоэмоциональный статус, внутриличностный конфликт, синдром эмоционального выгорания.

При беременности в организме женщины происходят изменения, носящие комплексный, психофизиологический характер. Изучению проблем влияния психоэмоционального состояния женщины на репродуктивную

функцию, течение беременности и перинатальные исходы в настоящее время уделяется особое внимание [2; 6; 10]. Поскольку ожидание ребенка сопряжено с физическими и эмоциональными изменениями, особенно актуальным становится исследование психоэмоциональных особенностей беременности в контексте внутриличностного конфликта.

Под внутриличностным конфликтом понимается выраженное негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения. В основе любого конфликта лежит противоречие, которое играет системообразующую роль как для различных видов конфликта, так и для различных уровней их изучения [3].

Эмоциональная составляющая во внутриличностном конфликте представлена психоэмоциональным напряжением. Психоэмоциональная напряженность представляет в психике человека личностный смысл происходящих в его жизни событий и отражает степень удовлетворения его потребностей. Психоэмоциональное напряжение, по субъективному качеству, как и другие эмоции, возникающие в ситуации неудовлетворенности потребностей, является отрицательным эмоциональным переживанием. Как известно, неблагоприятное эмоциональное состояние может воздействовать на физиологические процессы в организме человека и способствовать развитию многих хронических заболеваний [4]. Важную роль в развитии тревожных состояний играют психологические факторы и определенный физический дискомфорт. Безусловно, это вносит определенный вклад в появление или усугубление психоэмоциональных нарушений при беременности [6; 11; 12]. Нельзя не отметить, что при беременности могут появляться дополнительные психотравмирующие факторы, такие как появление осложнений беременности, требующие госпитализации, или выявление врожденных пороков развития у плода [1; 11; 12].

Облегчение протекания беременности, снижение риска возникновения различных патологических состояний (токсикозы, обострения имеющихся хронических соматических заболеваний и др.) возникает в том случае, если женщина спокойна, эмоционально настроена на благополучное материнство, чувствует поддержку медиков и близких людей.

Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление роли и влияния внутриличностного конфликта на психоэмоциональный статус женщин, находящихся на стадии беременности, а так же способов его психокоррекции. В исследовании приняли участие 368 женщин, находящихся на разных стадиях беременности.

Выборка была сформирована нами на базе Московского центра уроandroлогии и репродуктивной гинекологии, а также Центра семейной медицины «София», г. Москва. Все испытуемые на момент проведения исследования находились в удовлетворительном психоэмоциональном состоянии, не имели выраженных соматических осложнений. Большая часть испытуемых имеют высшее образование (49,5%), значительная часть имеют среднее специальное образование (5,9%), меньшую часть испытуемых составляют женщины с общим средним образованием (14,7%). Для большей части испытуемых текущая беременность является первой, таковые составляют 68,5% от общего количества. Для оставшейся части испытуемых (31,5%) текущая беременность является не первой.

Личностные и психоэмоциональные особенности беременных представляют собой многоуровневую систему, поэтому нами была подобрана батарея методик, позволяющих рассмотреть особенности личности в комплексе: индивидуальные и личностные характеристики, вектор эмоционального компонента отношений, совладающее поведение. Для исследования особенностей проявления внутриличностных конфликтов нами были использованы:

- 1) методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» (УСЦД) [7; 9];
- 2) методика «Семь состояний», дополнение к предыдущей методике [8].

Для определения психоэмоционального статуса испытуемых применялись методики: 1) мини-мульти (сокращенный вариант ММПИ); 2) индикатор копинг-стратегий Д. Амирхана; 3) цветовой тест отношений (ЦТО) [3].

Совокупность полученных данных по всей системе «Диагностика внутреннего конфликта» говорит в целом о высокой степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией. Можно заключить, таким образом, что на субъективном уровне для испытуемых характерно ощущение разлада с самой собой, поскольку «гармония», удовлетворенность желаемым, относительное совпадение желаемого и реального, «хочу» и «могу», а также «хочу» и «имею» встречаются в мотивационно-личностной сфере в несколько раз реже, чем их расхождение.

Результаты методики «Семь состояний» показывают, что в переживании внутреннего конфликта преобладают эмоционально-отрицательные состояния (ЭОС) над эмоционально-положительными (ЭПС) (средние оценки ЭОС = 5,8 и ЭПС = 3,25), причем по средним оценкам для каждого ЭОС видно, что эти состояния в той или иной степени всегда присутствуют в сферах переживания внутреннего конфликта.



Следующим результатом диагностики внутриличностного конфликта стало деление выборки испытуемых на контрольную (женщины с невыраженным внутренним конфликтом) и экспериментальную (женщины с выраженным внутренним конфликтом) группы. Основанием для такого деления стали средненормативные стандартизированные данные использовавшихся методик. В результате в экспериментальную группу попали 112 женщин (30,4% от общего количества), контрольная группа оказалась представленной 256 испытуемыми (69,6%). Так, средний возраст испытуемых из контрольной группы оказался равен 26,8 годам, а аналогичный показатель в экспериментальной группе составил 22,2 года. Различия между группами являются статистически значимыми на уровне 0,05. По критерию первая/повторная беременность в обеих группах картина следующая: контрольная группа – 44,7%/55,3%; экспериментальная группа – 76,2%/23,8%.

По результатам вычисления углового преобразования Фишера данные различия являются значимыми при  $p = 0,01$ . Средний срок беременности испытуемых: контрольная группа – 5,8 месяцев; экспериментальная группа – 6,2 месяца. Достоверных различий по данному критерию выявлено не было.

Таким образом, усредненные социально-демографические различия между группами испытуемых следующие:

- испытуемые экспериментальной группы, то есть имеющие выраженные внутренние конфликты, – более молодые, переживающие первую беременность;
- испытуемые контрольной группы, то есть не имеющие выраженных внутренних конфликтов, – более взрослые, для которых текущая беременность является не первой.

Первый этап исследования предполагал изучение психоэмоциональных особенностей испытуемых с помощью методики мини-мульти. В контрольной группе значения лишь одной базовой шкалы превышают норму – это шкала индивидуалистичности, кроме нее выше нормы расположены результаты по шкале к (коррекции). Применение непараметрического критерия Манна-Уитни позволило определить незначимость различий по шкалам индивидуалистичности, эмоциональной лабильности и импульсивности. По всем остальным шкалам были получены статистически значимые различия.

Представители экспериментальной группы демонстрируют превышение нормы, помимо шкалы индивидуалистичности, по трем шкалам: шкала пессимизма ( $U = 108,5$  при  $p \leq 0,0000$ ), шкала ригидности ( $U = 1249,5$  при  $p \leq 0,0000$ ) и шкала тревожности ( $U = 965$  при  $p \leq 0,0000$ ).

Также значимые различия были выявлены в отношении шкал сверхконтроль ( $U = 1173$  при  $p \leq 0,0000$ ), оптимизм ( $U = 1807$  при  $p \leq 0,0000$ ), однако пиков профилей по этим шкалам обнаружено не было.

Высокие оценки по шкале к (коррекции) в контрольной группе свидетельствуют о чрезмерной осторожности и о неосознанном контроле испытуемым своего поведения. Для представителей этой группы характерен шизоидный тип поведения (пик по шкале «индивидуалистичность»). Они способны тонко чувствовать и воспринимать абстрактные образы, но повседневные радости и горести не вызывают у них эмоционального отклика. Таким образом, общей чертой для данной категории испытуемых является сочетание повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях. Представители контрольной группы характеризуются отстраненностью в отношениях с социальным окружением, желанием доминировать и нежеланием демонстрировать свои истинные качества перед другими людьми. Это может свидетельствовать о спонтанной защитной реакции, сформированной в ответ на кризисную ситуацию.

При факторном анализе представителей контрольной группы по методике мини-мульти каждый фактор получил название, которое определялось на основе смыслового инварианта соответствующих ему шкал. Общая дисперсия факторов составила 65,46%.

Факторная матрица по методике мини-мульти в контрольной группе показывает, что фактором, в большей степени способствующим преодолению внутреннего конфликта (имеет наибольшую статистическую нагрузку 18,49%), является оптимизм.

В экспериментальной группе выделено 4 фактора: агрессивность, инертность в принятии решений, внутренняя конфликтность, эмоциональная незрелость.

Для изучения доминирующих стратегий поведения в ситуации испытуемых использовался опросник Д. Амирхана. Представители контрольной группы чаще выбирают средний уровень каждой из стратегий совладания. В группе женщин с выраженными внутренними конфликтами нет четкого разграничения между разными уровнями копинг-стратегий. Стратегия «разрешение проблем» примерно в одинаковой степени выбирается как на среднем уровне (46,1%), так и на низком (48,3%). То есть они не склонны выбирать в качестве стратегии совладания с кризисной ситуацией адаптивную стратегию, а, наоборот, действуют в рамках неэффективной, приводящей к разрушению социальности субъекта стратегии.

В ходе факторного анализа результатов исследования по методике «Копинг-стратегии» у представителей контрольной группы было

выделено два фактора: «разрешение проблем» (вес фактора 36,27%), имеющего положительную корреляционную связь со шкалой «разрешение проблем» ( $r = 0,81$ ). Второй фактор – «поиск социальной поддержки» (вес фактора 34,69%) – также имеет статистически значимую корреляционную связь со шкалой «поиск социальной поддержки» ( $r = 0,89$ ). Данный способ поведения предполагает разрешающие действия с использованием социальных ресурсов.

Факторный анализ результатов методики «Копинг-стратегии» для представителей экспериментальной группы позволил выделить лишь один фактор «избегание проблем» (вес фактора 37,39%). Наиболее выраженная связь фактора отмечена со шкалой «разрешение проблем» ( $r = -0,66$ ), со шкалой «избегание проблем» ( $r = 0,62$ ) и со шкалой «поиск социальной поддержки» ( $r = -0,54$ ). Наличие отрицательных корреляционных связей со шкалами методик, выражающими эффективные копинг-стратегии, свидетельствует о том, что представители экспериментальной группы не предпринимают усилий по изменению неудовлетворительной ситуации, им свойственны пессимизм в оценке своих перспектив, сниженный фон настроения.

Изучение эмоциональных компонентов отношений испытуемых к значимым для них людям и понятиям, отражающим как сознательный, так и частично неосознаваемый уровни этих отношений, осуществлялось с помощью методики ЦТО. Основной задачей исследования являлось выделение факторов, способствующих и препятствующих преодолению внутреннего конфликта во время беременности. Учитывая многомерность применяемых методик, определение наиболее существенных особенностей личности, препятствующих преодолению сложностей беременности, осуществлялось с помощью факторного анализа. Факторы выделялись методом главных компонент. Обработка проводилась с применением вращения по принципу Varimax, минимизирующего количество переменных, имеющих высокие нагрузки на определенный фактор. В результате обработки и после вращения факторных структур было выделено четыре относительно независимых, ортогональных фактора общей выборке испытуемых. Каждый фактор получил название, которое определялось на основе смыслового инварианта соответствующих ему шкал.

Выделилось три относительно независимых фактора, вес которых может указывать на степень их эффективности в совладающем поведении. Первый фактор ( $F_1$ ) «*Значимые отношения*» (вес 33,84%) может свидетельствовать об ответственности беременной женщины за себя, свое настоящее, прошлое и будущее, своих близких. Значимость отношений определяет эмоциональную вовлеченность женщин в процесс

преодоления сложностей беременности. Второй фактор ( $\Phi_2$ ) «Тревожность» (вес 16,33%) показывает тревогу за ребенка ( $r = 0,58$  – самый высокий коэффициент корреляции в данном факторе) и его существование ( $r = 0,50$ ). Тревожность связана с фоновой активацией нервной системы, а при наличии фоновой активации требуется стимул (внешний или внутренний) меньшей силы для приведения системы в рабочее состояние. При сверхсильной тревожности формируется доминантный очаг возбуждения, следовательно, другие стимулы не способны активизировать систему.

Фактор «Близость» (вес 16,92%) указывает на доминирование материальных потребностей ( $r = -0,73$ ), через отрицание настоящего ( $r = -0,48$ ) и принятие своего супруга ( $r = -0,42$ ). Данный фактор характеризует стремление испытуемых к близости, но не реальной, которая в действительности не сформирована, а к видимости близости.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о наличии выраженных отличий в структуре психоэмоциональных характеристик беременных женщин, имеющих и не имеющих выраженный внутренний конфликт. Картина представителей первой группы является ощутимо менее благоприятной по большей части задеифицированных нами диагностических признаков.

На начальных стадиях беременности должна проводиться целенаправленная работа по развитию умений управлять своим эмоциональным состоянием, справляться со сложностями собственного состояния.

Для достижения поставленной цели нами была разработана и проведена коррекционно-профилактическая программа с испытуемыми экспериментальной группы. Программа была направлена на решение следующих задач:

- 1) преодоление специфических сложностей, связанных с беременностью, в том числе достижение большей внутренней мотивационной и ролевой согласованности испытуемых;
- 2) преодоление неспецифического синдрома эмоционального выгорания и стрессогенности, вызванных ситуацией беременности.

В качестве формирующего фактора для решения первой задачи выступил комплекс специальных занятий, проводимых по типу балинтовской группы с элементами психодрамы.

Вторая задача решалась за счет обучения испытуемых умениям психической саморегуляции, развития у них специальных навыков управления стрессом и ответных реакций на стресс-факторы внутреннего состояния и окружающей среды. Другой существенный элемент данного направления – обучение и активное применение методов психологической разгрузки, снижение психоэмоциональной напряженности, купирование нежелательных симптомов стресса.

По завершению коррекционной программы нами было проведено повторное диагностическое обследование, направленное на оценку степени и направленности произошедших с испытуемыми экспериментальной группы изменений. По результатам исследования обнаружено снижение суммарной степени напряженности у испытуемых, принявших участие в работе экспериментальной группы.

Участники экспериментальных групп посредством обучения навыкам психической саморегуляции, выполнения различных упражнений на стрессоустойчивость, а также в ходе психодраматических действий и обсуждений в балинтовской группе имели возможность отработать эффективные копинг-стратегии и осознать их позитивное воздействие на самочувствие и качество жизни в целом. Положительный эффект от программ управления стрессом и эмоциональным выгоранием отразился в результатах посттестирования базисных копинг-стратегий с использованием опросника «Индикатор копинг-стратегий» («CSI») Дж. Амирхана.

Таким образом, опыт проведения специализированной коррекционной программы свидетельствует о реальной возможности оказания психологической помощи беременным женщинам, переживающим внутренний конфликт. Также вполне очевиден вывод о том, что применяющие адаптивные стратегии преодоления проблемных ситуаций более толерантны и лучше подготовлены к «переживанию» эмоционального стресса; они могут более эффективно справляться с различными проблемами и с их негативными последствиями. с целью профилактики обозначенных негативных явлений целесообразно организовывать работу как постоянных, так и краткосрочных превентивных и реабилитационных программ, адресованных беременным женщинам.

#### Библиографический список

1. Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. Перинатальная психология: Теория, методология, опыт. Петрозаводск, 2004.
2. Аведисова А.С. Тревожные расстройства // Психические расстройства в общемедицинской практике и их лечение / Под ред. Ю.А. Александровского. М., 2004. С. 66–73.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник. – 3-е изд. СПб., 2007.
4. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебн. пособие. – 2-е изд. СПб., 2004.
5. Воробьева О.В. Психовегетативный синдром, ассоциированный с тревогой (вопросы диагностики и терапии) // Русский медицинский журнал. 2006. № 23. Т. 14. С. 1696–1699.

6. Грандилевская И.В. Психологические особенности реагирования женщин на выявленную патологию беременности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
7. Фанталова Е.Б. Диагностика внутреннего конфликта // Журнал практического психолога. 1997. Приложение № 2.
8. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001.
9. Фанталова Е.Б. Ценностно-ориентированная система методик «Диагностика внутреннего конфликта» и возможности ее применения в сфере социальной работы. М., 1999.
10. Филиппова Г.Г. Психологическая готовность к материнству // Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода. М., 2005.
11. Fricchione G. Generalized anxiety disorder // *New Engl. J. Med.* 2004. Vol. 351. № 7. P. 675–682.
12. Ross L.E., MCLean L.M. Anxiety disorders during pregnancy and the postpartum period: A systematic review // *J. Clin. Psychiatry.* 2006. Vol. 67. № 8. P. 1285–1298.

## Райчева Е.Ю.

### Субъектность и самоотношение личности: инверсия гендерных ролей

В статье описаны результаты теоретико-эмпирического исследования гендерных различий по отношению к выраженности субъектности и самоотношения личности студентов мужского и женского пола. Выявлена инверсия гендерных ролей – способность мужчин и женщин брать на себя традиционно не закрепленные за ними роли.

**Ключевые слова:** субъектность и самоотношение личности, гендерные различия, инверсия гендерных ролей.

Системообразующим и регулирующим фактором субъектной активности личности является самосознание, а его результатом – самоотношение, которое может быть раскрыто лишь в контексте реальных предметных и социальных отношений субъекта, за которыми стоят мотивы, связанные

с самореализацией его как личности. При этом отмечается необходимость учета гендерных различий в процессе развития субъектной активности личности, ее самосознания и самоотношения. Однако существует противоречие между необходимостью развития качеств субъектности личности студентов с учетом их гендерных различий и слабым представлением об особенностях гендерного самосознания обучающихся.

В психологии существует три подхода к изучению гендерного развития личности: влияние процесса социализации, влияние биологических процессов, одновременное влияние социальных и биологических процессов. В рамках каждого из них получены многочисленные, нередко противоречивые данные. Материал для размышлений дают также исследования по вопросам развития субъектности личности как развития ее самосознания, развития самосознания посредством рефлексии, самоотношения как компонента самосознания.

При субъектно-объектном самоотношении позиция личности в адрес самой себя – внешний наблюдатель (дистанцированность). Как другое, так и собственное «Я» выступает объектом манипулирования. Субъектно-субъектное же самоотношение осуществляется с позиции внутреннего наблюдателя, эмоции здесь определяются состоянием удовлетворения и фрустрацией потребностей, связанных с самореализацией и поиском смысла жизни [5].

В эмпирической части нашего исследования проверялась гипотеза о том, что гендерные факторы по-разному влияют на субъектность и самоотношение личности студентов, как и субъектности на самоотношение; влияние гендерных различий на субъектность и самоотношение личности студентов обусловлено социальным контекстом гендерного развития личности. Методами исследования служили: 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла; опросник «Самоотношения» В.В. Столина и С.Р. Пантелеева; опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинд; тест-опросник мотивации достижения А. Махрабиана (модификация М.Ш. Магомеда-Эминова), опросник рефлексивности В.Н. Карандашева, «Самоактуализационный тест» – САТ (Л.Я. Гозман и др.).

Испытуемыми в нашем эмпирическом исследовании выступили 200 студентов четвертого курса технического вуза – 100 юношей и 100 девушек, в возрасте 20–21 года. Предметом исследования были гендерные различия в личностных факторах, связь между личностными факторами и факторами субъектности личности, связь между личностными факторами и факторами самоотношения, связь между факторами субъектности и факторами самоотношения личности.

Оказалось, что у девушек, в отличие от юношей, выявлено более сильное влияние личностных факторов на факторы самооотношения (в 2 раза) и факторы субъектности (в 2,5 раза), а также типично «мужские» личностные качества – доминантность, беспечность, смелость и уверенность, контроль желаний. У девушек, генетически более склонных к стереотипным и шаблонным психическим процессам, развиваются маскулинные качества: высокая поисковая активность, творческое мышление, работа с внеконтекстным материалом (охват всех сторон самоактуализации), воля (наличие определенных личностных качеств и большая, чем у юношей, интернальность, что может объяснять лучшее осознание девушками себя в качестве субъекта), склонность к риску, ориентировка на собственное мнение, хорошая произвольная саморегуляция, постановка целей, контроль, самоанализ и самопознание. Таким образом, развитие субъектности у девушек происходит не только через самоосознание, но и через поступки, что обычно больше свойственно мужчинам. У девушек развивается «мужская» стратегия поведения, связанная с прогрессивным развитием личности.

У девушек некоторые факторы субъектности, самооотношения и интернальности, влияя на «проблемные» факторы (склонность к чувству вины и фрустрированность), понижают их уровень, при этом повышают уровень таких факторов, как эмоциональная уравновешенность, доминантность, смелость, уверенность, консерватизм и контроль желаний. Выявленные у девушек внутренние противоречия между «проблемными» и «прогрессивными» факторами, возможно, связанные с переживанием ими конфликтных смыслов самосознания (по А.Н. Леонтьеву), в основе которых лежит мотивационный выбор между двумя целями – мужской (интеллектуальной) и женской (семейно-бытовой), могли способствовать развитию «мужских» качеств. По выявленным показателям, девушки, по сравнению с юношами, демонстрируют лучшую социальную адаптацию: с одной стороны, развитие маскулинных качеств уменьшает их внутренние противоречия, с другой – способствует развитию субъектности и самооотношения.

У юношей, в отличие от девушек, выявлено слабое влияние личностных факторов на факторы самооотношения и факторы субъектности; они меньше влияют на все жизненные сферы. У юношей отмечается личностная зависимость от группы и от внешних факторов: невысокий уровень влияния почти во всех жизненных сферах (кроме сферы межличностных отношений, хотя этот показатель у девушек также выше). Это может свидетельствовать о их слабых волевых качествах, несклонности



к риску и невысокой произвольной регуляции поведения; низком уровне самоанализа, самопознания и творческого потенциала.

У юношей выявлено качество «склонность к чувству вины» (вместо противоположного качества – «самоуверенность»), уровень фактора «компетентность во времени» (одновременное самоосознание и осознание ситуации) гораздо ниже, чем у девушек. Для юношей субъектность – не саморазвитие, а достижение быстрого успеха.

Юношам с генетически присущими им более дифференцированными и экономичными мыслительными процессами сложнее выполнять одновременно две функции: адаптацию и самореализацию, это биологически больше свойственно женщинам. По-видимому, потребность в безопасности, в основе которой лежит социальная адаптация, стала для юношей препятствием для «процесса роста», они перешли на частные, стереотипные стратегии поведения, связанные с достижением быстрого успеха и не предусматривающие длительного поиска и самоосознания.

В то же время выявленные в нашем исследовании гендерные различия личности студентов опровергают некоторые общепризнанные факты. Это касается наличия у женщин консервативных качеств, а у мужчин – прогрессивных; преобладания у женщин аналитического мышления только на эмоционально-чувственной основе, выполнения ими в основном шаблонных задач, а у мужчин – глубины усвоения знаний, работы с внеконтекстным материалом, лучшей регуляции поведения и рефлексии – самоанализа и процесса самопознания, большей значимости волевых качеств.

Не подтвердилось также преобладание у женщин способа достижения самоактуализации через процесс самоосознания, а не через поступки, а также наличие у них качеств импульсивности, конформности, слабого стремления к лидерству, а у мужчин – самостоятельности, доминантности, независимости, при наличии внутреннего локуса контроля – осознании себя как субъекта, способного влиять на внешние события. Оказалось невыраженными также преобладание у женщин функции стабильности и надежности, а у мужчин – функции риска и прогресса; не подтвердилось преобладание у женщин мотивации достижения успеха, связанной в большей степени с материальным положением и в меньшей – с духовными ценностями и креативностью, и ориентированность женщин в большей степени на межличностные отношения, преобладание у них переоценки времени, связанной с их большей тревожностью.

Выявленные нами эмпирические факты положительно коррелируют с данными социальных гендерных исследований. В России изменение

социального контекста общественного развития, при котором социально-экономическая адаптация населения стала доминирующим процессом, привело к изменению характера гендерной социализации, связанного с преодолением форм традиционного сознания и самосознания, что ознаменовало собой инверсию гендерных ролей – способность мужчин и женщин брать на себя роли, традиционно за ними не закрепленные [2]. Это могло обусловить и гендерные противоречия в развитии субъектности и самоотношении личности студентов: у девушек – между реализацией женской идентичности (репродуктивным предназначением) и самоактуализацией, а у юношей – между самоактуализацией и адаптацией. Так изменение внешнего, социокультурного контекста влияет на внутренний гендерный контекст развития личности, изменяя ее состояния, установки, отношения, знания, опыт, а также психофизиологические и личностные особенности.

Выявленные факты помогают понять специфику гендерного самосознания студентов и позволяют подбирать формы, методы и условия обучения с учетом гендерной дифференциации. Результаты и выводы исследования могут быть использованы в работе вузовской психологической службы при составлении психологических программ гендерного развития субъектного самосознания личности студентов, а также в практике психологического консультирования.

#### Библиографический список

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебн. пособие. СПб., 2005.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2004.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.
4. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
5. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989.

Сачков В.Н., Тамбовская Н.А., Тырнова О.А.

## Обучение саморегуляции эмоций как метод психологической помощи

В статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного разработке и практическому применению индивидуально-ориентированной программы обучения клиентов способам саморегуляции эмоций на основе положений и техник позитивной, рационально-эмотивной психотерапии и новой позитивной психологии как метода психологической помощи клиентам с общей неудовлетворенностью жизнью, пессимистическим стилем мышления, негативными эмоциями, мешающими человеку реализовывать свои потребности.

**Ключевые слова:** психологическая помощь, саногенное мышление, позитивная психотерапия, рационально-эмотивная психотерапия, новая позитивная психология, репертуарный тест ролевых конструктов, понятие конструкта, техника репертуарных решеток.

Эмоции играют важнейшую роль в жизни человека: это и оценка значимости внешнего раздражителя, и сигнал о появившейся потребности, и способ маркировки значимых целей, и механизм, помогающий принятию решений. Стоит отметить, что «отрицательные» эмоции, по мнению большинства психологов, играют более важную биологическую роль по сравнению с «положительными» [5; 6]. Наряду с тем, что «отрицательные» эмоции выполняют важные функции в жизни человека, их чрезмерная интенсивность или застойность негативно сказывается как на здоровье, так и на тех сферах, которые характеризуют человека как существо социальное. Отсюда следует, что необходимость обретения такого умения, как управление эмоциональной сферой, крайне актуальна. Стоит обратить внимание, что отсутствие внешнего проявления эмоций не говорит о том, что человек их не испытывает. В этом случае говорится о контроле экспрессии.

За время своей эволюции человек выработал по крайней мере три способа борьбы с собственными негативными эмоциями: выражение эмоции, сдерживание (самообладание) и переключение. Относительно выражения эмоции следует иметь в виду, что современным обществом не одобряется открытое проявление эмоций, особенно негативных. Несмотря на множество психологических методов регуляции эмоциональных состояний, большинство из них требует длительных специальных индивидуальных

или групповых занятий. Это вносит определенные неудобства: цейтнот, финансовые затраты и т.п.

Преимуществом методов позитивной психологии и позитивной психотерапии является то, что после краткосрочных терапевтических встреч клиент может использовать техники этих подходов самостоятельно. Стремясь к устойчивости эмоциональной уравновешенности как показателю разумного управления эмоциями, человек не сможет достигнуть этого только путем ситуативного контроля за переживаниями, необходимы методы, активизирующие внутренние ресурсы для решения текущих проблем, повышающие мотивацию к активным действиям, развивающие человека как личность. Таким образом, можно предположить, что человек создаст условия жизни и деятельности, позволяющие не доводить себя до крайних эмоциональных состояний [7;13].

Целью проведенной работы стала разработка индивидуально-ориентированной программы обучения клиентов способам саморегуляции эмоций на основе положений и техник позитивной, рационально-эмотивной психотерапии и новой позитивной психологии [1; 2; 8–14] и эмпирическая оценка ее эффективности.

Мы предположили, что обучение клиента саморегуляции эмоций на основе сочетания техник позитивной, рационально-эмотивной психотерапии и новой позитивной психологии является эффективным методом оказания ему психологической помощи [4].

Интерес для данного исследования представляли следующие характеристики эмоциональной сферы личности: общая неудовлетворенность жизнью, пессимистический стиль мышления, негативные эмоции, мешающие человеку реализовывать свои потребности [1; 3; 8].

Эксперимент проводился в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью первого этапа экспериментального исследования стало проведение «фоновой» диагностики эмоциональной сферы испытуемых и формирование экспериментальной выборки из испытуемых, у которых по одному из использовавшихся тестов следующие результаты: по «Эмоциональному тесту Фордайза» ниже 5 баллов; по моментальному тесту на позитивную и негативную эффективность преобладает последняя; по тесту «Проверь свой оптимизм» диагностируется пессимистичный образ мыслей, а также, результат равный 3 и ниже по субшкале «Уровень надежды на будущее». По результатам тестов из 30 женщин (возраст 25–45 лет) была отобрана экспериментальная группа в количестве 11 человек. Все они большую часть времени чувствовали себя несчастными, у них выявлена преимущественно негативная эффектив-

ность, а также пессимистический стиль объяснения неудач и отсутствие надежды на будущее.

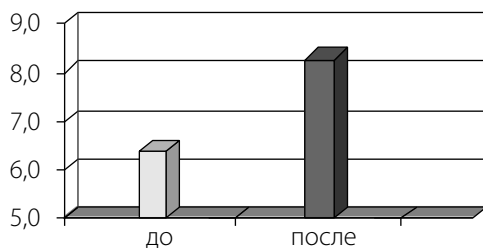
На втором этапе проводилась формирование цикла обучающих занятий в форме индивидуальных психологических консультаций, в которых основной акцент делался на ознакомлении с механизмами возникновения и течения эмоций, доказательстве важности образа мыслей, упражнениях для самостоятельной работы испытуемых, направленной на изменения стиля мышления и повышения уровня оптимизма.

Программа обучения клиентов способам саморегуляции эмоций на основе положений и техник позитивной, рационально-эмотивной психотерапии и новой позитивной психологии рассчитана на взрослых, психически здоровых людей и состояла из 7 индивидуальных занятий в форме психологической консультации.

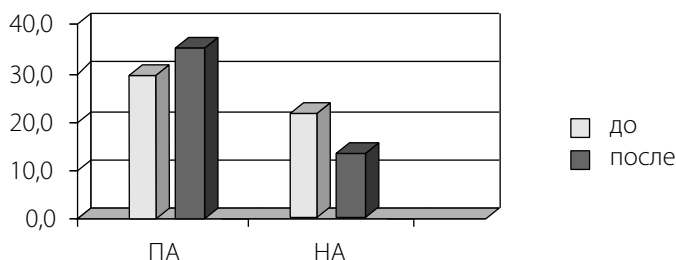
Основной целью контрольного этапа исследования стало повторное тестирование экспериментальной группы испытуемых для выявления наличия или отсутствия изменения в эмоциональной сфере.

В ходе контрольного этапа были выявлены заметные тенденции к улучшению индивидуальных результатов по всем использовавшимся тестам (см. диаграммы средних арифметических значений для всех оцениваемых показателей на констатирующем (до) и контрольном (после) этапах эксперимента на рис. 1–3).

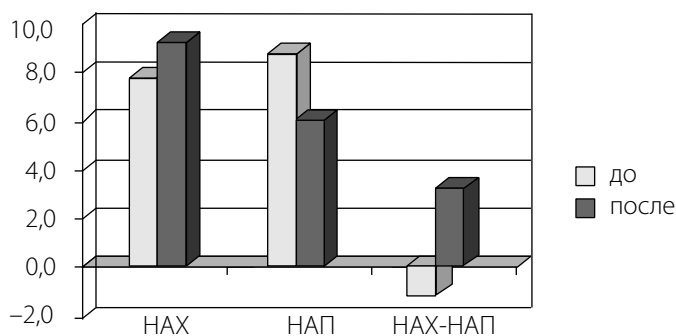
Как явствует из приведенных данных, после проведения программы обучения саморегуляции эмоций на уровне средних значений повысились такие показатели, как «уровень» субъективного ощущения счастья, позитивная эффективность, оптимистичный образ мыслей и уровень надежды на будущее. Понижились такие показатели, как негативная эффективность и пессимистичный образ мыслей.



**Рис. 1.** Средние значения показателя по тесту Фордайза на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.



**Рис. 2.** Средние значения показателя по тесту на позитивную (ПА) и негативную (НА) эффективность на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.



**Рис. 3.** Средние значения показателя по тесту «Проверь свой оптимизм» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Для оценки статистической достоверности сдвига в показателях был использован непараметрический Т-критерий Вилкоксона, результаты которого показали, что по всем *без исключения* показателям (несмотря на ограниченный объем выборки) выявлены статистически достоверные сдвиги на очень высоком уровне значимости.

Таким образом, проведенное исследование позволило разработать и экспериментально оценить программу обучения саморегуляции эмоций как метода психологической помощи. с помощью этой программы удалось статистически достоверно снизить такие показатели, как негативная эффективность и пессимистичный образ мыслей, и, соответственно, повысить «уровень» субъективного ощущения счастья, позитивную эффективность, оптимистичный образ мыслей и уровень надежды на будущее.

## Библиографический список

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб., 2003.
2. Дайер У. Измените мысли – изменится жизнь. М., 2009.
3. Джидарьян И.Н. Представления о счастье в российском менталитете. СПб., 2001.
4. Есрафилов С.В. Формы и методы обучения саморегуляции эмоциональных состояний // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: Региональный сб. научн. тр. 2 Вып. Нижнекамск, 2005.
5. Изард К. Психология эмоций. СПб., 2009.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – 2-е изд. СПб., 2008.
7. Мартина Р. Искусство эмоционального баланса. СПб., 2009.
8. Норман П.В. Сила позитивного мышления. Минск, 2008.
9. Орлов Ю.М. Саногенное и патогенное мышление // Управление мышлением. М., 2003.
10. Пезешкиан Н. Если ты хочешь иметь то, что никогда не имел, тогда сделай то, что никогда не делал. М., 2010.
11. Селигман М. Как научиться оптимизму. М., 1997.
12. Селигман М. Новая позитивная психология. М., 2006.
13. Шапиро А.С. Современная позитивная психология: дискуссии, историко-научные и культурно-исторические предпосылки // Вопросы психологии. 2005. № 3.
14. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. СПб, 2002.

**Федина Л.П.**

Исследование  
индивидуально-психологических особенностей  
бесплодных супружеских пар,  
вступивших в протоколы  
экстракорпорального оплодотворения

В статье содержатся результаты исследования некоторых проявлений многогранного психофизиологического комплекса, определяющего проблему

бесплодия. Установлено, что эмоциональное неблагополучие бесплодных испытуемых сочетается с достаточно негативным самовосприятием, негативно-противоречивым образом Я, наличием самообвинительных тенденций, а также общим субъективным неблагополучием.

Кроме того, бесплодие и сопутствующие ему неблагоприятные психологические особенности негативно сказываются на уровне удовлетворенности семейной жизнью испытуемых.

**Ключевые слова:** бесплодие, экстракорпоральное оплодотворение, вегетативные нарушения, психоэмоциональный статус, репродуктивная система.

По данным Всемирной организации здравоохранения, от 60 до 80 млн пар в мире страдают бесплодием [6]. Отечественные и зарубежные исследователи, занимающиеся изучением бесплодия как медико-социальной проблемой, считают, что бесплодие является причиной общего снижения рождаемости в стране, уменьшения народонаселения и трудовых резервов [3; 5; 10]. Таким образом, бесплодие может рассматриваться как фактор, значительно влияющий на демографические показатели в стране и представляющий общегосударственную проблему.

Актуальным направлением в рамках изучения психологических аспектов бесплодия является выявление связи психологических и личностных особенностей супругов с вероятностью возникновения бесплодия как такового. Безусловно, в чистом виде данную взаимосвязь выявить достаточно сложно, т.к. между психологическим состоянием испытуемых и особенностями функционирования их репродуктивной системы существует достаточное количество дополнительных промежуточных факторов; тем не менее, изучение степени такой взаимосвязи представляется достаточно актуальной в программе экстракорпорального оплодотворения.

В исследовании приняли участие 404 испытуемых. Они были разделены на две группы: страдающие бесплодием различного генеза (группа Respon), а также группа фертильных испытуемых (группа Fertil) (таблица 1).

Таблица 1

### Характеристика выборки исследования

Возраст	Группа Respon (n=276) Количество, чел. (%)	Группа Fertil (n=128) Количество, чел. (%)
21–25 лет	11 (8%)	4 (6,2%)
26–30 лет	24 (17,4%)	11 (17,2%)
31–35 лет	62 (44,9%)	33 (51,6%)
36–40 лет	41 (29,7%)	16 (25%)
Всего	138 (100%)	64 (100%)



Для выявления и оценки невротических состояний мы использовали «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» [10]. Тест предназначен для качественного анализа невротических проявлений и позволяет выявить основные синдромы невротических состояний по следующим шести шкалам: тревога, невротическая депрессия, астения, истерический тип реагирования, обсессивно-фобические нарушения (навязчивости), вегетативные нарушения. Диагностический коэффициент больше, чем + 1,28, указывает на уровень здоровья, меньше, чем – 1,28, – на болезненный характер выявляемых расстройств.

В контрольной группе Fertil показатели испытуемых находятся в зоне здоровья по всем шкалам, за исключением шкалы «Обсессивные нарушения», по которой, тем не менее, показатели находятся в промежуточной зоне, ближе к зоне здоровья.

Что касается показателей испытуемых из экспериментальной группы Respon, то по трем из шести клинических симптомов («невротическая депрессия», «истерия» и «обсессивно-фобические нарушения») показатели находятся в зоне неустойчивой психической адаптации, что свидетельствует об определенной степени невротизации испытуемых. По результатам вычисления t-критерия Стьюдента разница в значениях по данным шкалам в группах испытуемых является статистически значимой ( $p = 0,01$ ).

Совокупность данных синдромов можно охарактеризовать следующими проявлениями. Бесплодие испытуемых приводит последних к вегетативным нарушениям: у испытуемых возможно появление сердцебиения, повышенной потливости, похолодания конечностей, нарушение сна и аппетита. При дальнейшем развитии данных синдромов возможно появление сомато-вегетативных заболеваний, таких как язвенная болезнь желудка, гастриты и т.д. Сочетание данной симптоматики с обсессивно-фобической тенденцией приводит к появлению навязчивых состояний, чувству паники (в перспективе – к паническим атакам), апатии, бессилия и истощенности, иррациональным страхам, а также различного рода защитного ритуального поведения. Наличие симптома «невротическая депрессия» следует интерпретировать как заниженный эмоциональный фон, а также снижение общей энергетики и работоспособности.

Безусловно, данные симптомы наблюдаются у большинства испытуемых не все вместе, однако выявленная картина составляет достаточно неблагоприятный прогноз. Полученные результаты были дополнены опросником-самоотчетом «Шкала самооценки депрессии» Цунга [12].

Представители экспериментальной группы Respon демонстрируют отличительно более высокие значения по данной методике: можно

говорить о выраженном легком уровне депрессии в данной группе, в то время как в контрольной группе Fertil данный показатель находится в пределах нормы. Полученные различия также подтверждаются вычислением критерия Стьюдента (таблица 3).

Для изучения содержательных характеристик идентичности личности мы использовали тест М. Куна, Т. МакПартленда «Кто Я?» [4]. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией.

Качественный анализ особенностей образа «Я» испытуемых обеих групп позволяет сделать следующие выводы:

- образ «Я» бесплодных является более негативно окрашенным, что проявляется в более частом выборе соответствующих самохарактеристик;
- в тоже время нельзя называть данный образ полностью негативным, так как положительные характеристики также получают определенное количество выборов; можно охарактеризовать полученную картину как внутренне противоречивую, рассогласованную;
- образ «Я» испытуемых, имеющих детей, можно назвать более положительным и более внутренне согласованным, что проявляется в устойчиво большем количестве положительных выборов;
- степень дифференцированности образов «Я» представителей обеих групп можно охарактеризовать как достаточно высокую и примерно одинаковую, т.к. для описания себя испытуемые обеих групп используют достаточно большое количество характеристик.

По шкале субъективного благополучия представители экспериментальной группы Respon набрали в среднем 6,2 балла, что говорит о наличии определенных личностных нарушений; серьезные проблемы у таких испытуемых отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя.

Таблица 2

**Среднегрупповые результаты по опроснику  
для выявления и оценки невротических состояний**

Шкалы	Диагностический коэффициент	
	группа Respon	группа Fertil
Тревога	1,8	0,7
Невротическая Депрессия	1,6	– 1,3
Астения	1,4	0,9
Истерический тип реагирования	2,0	– 1,4
Обсессивно-фобические нарушения (навязчивости)	0,8	– 1,25
Вегетативные нарушения	1,2	1,1

Таблица 3

**Среднегрупповые результаты  
по «Шкале самооценки депрессии» Цунга**

Группа	Среднее	Интерпретация	T
Respon	57,2	Легкая депрессия	3,3 ( $p0.01=2,76$ )
Fertil	45,3	Отсутствие депрессии	

Испытуемые из контрольной группы Fertil по данной методике продемонстрировали достаточно положительную картину.

Среднее значение по данной методике равно 40,1 первичных баллов или 3 стена, что соответствует значению, немного превышающему средний результат по методике, и говорит о достаточно низкой выраженности качеств, выявляемых методикой: испытуемые с умеренным субъективным благополучием, серьезные проблемы у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Различия между группами испытуемых являются статистически значимыми при  $p = 0,05$ .

Надо сказать о том, что из всех испытуемых нет ни одного, кто был бы отчетливо неудовлетворен своим браком, однако в среднем показатели удовлетворенности испытуемых из группы Fertil являются более низкими, они отстают от показателей испытуемых из группы на одну категорию; «Частичная удовлетворенность» и «Значительная удовлетворенность», промежуточная категория – «Скорее удовлетворенность, чем неудовлетворенность». Полученные данные, таким образом, подтверждают существенное значение наличия детей для благополучного существования брака и, соответственно, роль их отсутствия как фактора, снижающего уровень удовлетворенности браком.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать однозначные выводы об особенностях индивидуально-психологического и социально-психологического статуса испытуемых, страдающих бесплодием. Статистически достоверно нами были получены данные, что бесплодные испытуемые отличаются наличием ряда невротических симптомов умеренной степени выраженности, однако их комплексный характер позволяет выразить опасение усиления данных неблагоприятных тенденций в будущем в случае неудачного лечения методом экстракорпорального оплодотворения.

Выявленные невротичные симптомы сочетаются также с умеренным уровнем депрессии, что говорит о пониженном эмоциональном фоне испытуемых, снижении энергии и общего самочувствия.

Полученные результаты, подтверждают серьезность проблемы бесплодия в качестве фактора, достаточно негативно сказывающегося на эмоциональном состоянии таких семей, общем уровне их психологического благополучия и уровне удовлетворенностью семейной жизнью. Проблема бесплодия требует не только активного медицинского вмешательства, но и пристальной психологической помощи, направленной на помощь бесплодным в преодолении сопутствующих неблагоприятных симптомов, которые, возможно, сами по себе могут стать дополнительным фактором, препятствующим возникновению беременности.

Дальнейшее направление исследования связано с оценкой возможности преодоления неблагоприятных психоэмоциональных, а также личностных симптомов бесплодных испытуемых, участвующих в программе экстракорпорального оплодотворения, а также оценка эффективности психокоррекционного воздействия на успешность прохождения процедуры ЭКО.

#### Библиографический список:

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб., 2003.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб., 2005.
4. Коновалов О.Е. Социально-гигиенические и медико-биологические факторы риска невынашивания беременности и бесплодия // Проблемы соц. гигиены и история медицины. 1998. № 1. – С. 19–22.
5. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб., 2006. С. 82–103.
6. Пепперел Р.Дж., Хадсон Б., Вуд К. Бесплодный брак. М., 1986.
7. Роузвия С.К. Гинекология / Пер. с англ. Парменова Р.В.; Под общей ред. акад. РАМН Э.К. Айламазяна. – 2-е изд. М., 2007.
8. Руководство ВОЗ по стандартизованному обследованию и диагностике бесплодных супружеских пар / Пер. с англ. Р.А. Нерсеяна. – 4-е изд. М., 1997.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 1996.
10. Сравнительная эффективность различных методов лечения бесплодия у пациенток с наружным генитальным эндометриозом / Волков Н.И., Беспалова Ж.Б., Базанов П.А., Волосенок И.В. // Журн. акушерства и женских болезней. 2001. № 3. – С. 25–27.
11. Яхин К.К., Менделевич Д.М. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний // Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. М., 1998. – С. 545–552.
12. Zung W.W.K., Durham N.C. A self-rating depression scale // Arch Gen Psychiatry. 1965. № 12. – P. 63–70.

Юдина Е.В.

## К проблеме синдрома выгорания у психологов-консультантов: экзистенциальный подход

В статье дано понимание синдрома выгорания практического психолога с точки зрения экзистенциального подхода. Автор рассматривает появление этого феномена как результат утраченных жизненных ценностей, дефицит удовлетворения экзистенциальных потребностей, бегство от тревоги, как следствие распространения утилитаристских прагматичных целей.

**Ключевые слова:** синдром выгорания, жизненные ценности, экзистенциальные потребности, экзистенциальная тревога.

В настоящее время синдром выгорания становится очень распространенным не только среди людей, работающих в сфере «человек–человек». Это объясняется возросшей прагматичностью мира, наполненного духом потребления, и редкостью подлинности отношений. Как плата за такую отчужденность от себя и человеческой (экзистенциальной) действительности возникает синдром выгорания [2].

Известно, что синдромом эмоционального сгорания (или «выгорания») называют состояние физического, эмоционального и умственного истощения, сопровождающееся снижением личной продуктивности. Синдром включает в себя три симптома:

- 1) эмоциональное истощение: хроническая усталость, снижение настроения, телесные недуги, расстройства сна;
- 2) деперсонализация, дегуманизация: отношение к коллегам и к клиентам становится негативным, циничным, с чувством вины; свойственно функционирование, отстраненность;
- 3) переживание собственной нерезультативности: недостаток успеха, признания, чувство собственной несостоятельности [1].

Таким образом, синдром выгорания затрагивает все три выявленные В. Франклом измерения человеческого бытия: соматическое измерение; психическое измерение; ноэтическое измерение (или телесное, душевное и духовное измерение) [4]. К ухудшению физического состояния относят частые обострения хронических заболеваний, нарушение сна, снижение энергичности и другие. Психическое, душевное истощение сопровождается чувством эмоциональной опустошенности и усталости,

раздражительностью, отсутствием радости, ощущением бессилия. На ноэтическом уровне выгорание проявляется как уход из отношений, обесценивание себя и своей работы, ощущением бессмысленности, отчужденностью и безразличием.

Данные симптомы, выполняя защитную функцию, показывают, что выбранная личностью установка в профессиональной деятельности является непродуктивной, не приносящей удовлетворение. Но характер такой защиты мешает выполнению профессиональных задач. Так, истощение и эмоциональная раздражительность мешает устанавливать отношения с клиентом, быть включенным и вовлеченным, а также нарушается открытость [5]. Со временем синдром выгорания начинает носить характер замкнутого круга, т.к. появляющиеся симптомы мешают профессионально и качественно выполнять свою работу, что только подкрепляет вывод о бессмысленности, нерезультативности и т.д.

В настоящее время существуют разные подходы, которые выделяют три группы факторов, вызывающих синдром выгорания: индивидуально-личностные особенности самих профессионалов; особенности профессиональной деятельности; несоответствие личности и требований деятельности [1]. Нам интересно описать синдром выгорания с точки зрения экзистенциальной психологии.

Практикующие психологи (консультанты, психотерапевты) в силу особенностей деятельности время от времени испытывают различные симптомы, вплоть до истощения и усталости, но это не всегда выгорание, скорее, это можно назвать «горением» [3]. Если при усталости не наступает обесценивания, дегуманизации, отвращения, то в процессе своей профессиональной деятельности психолог чувствует исполненность. Исполненность – это результат воплощения в жизнь ценностей, которые человек ощущает как его собственные [4]. *Экзистенция* как специальный термин обозначает действительно состоявшуюся, «полную» или «целостную» жизнь. При блокировании экзистенции возникает синдром выгорания, который показывает, что человек длительное время уже не проживает свою жизнь как наполненную смыслом, целостную. Совокупность симптомов, входящих в синдром выгорания, можно в целом описать через такие понятия, как опустошенность, безжизненность, бессмысленность, вынужденность. Предлагаем понять синдром выгорания через следующие положения:

- синдром выгорания как утрата жизненных ценностей;
- синдром выгорания как следствие фрустрации экзистенциальных потребностей;
- синдром выгорания как следствие утверждения прагматичных целей;

– синдром выгорания как следствие бегства от столкновения с экзистенциальными данностями.

Опишем подробнее каждое положение.

Синдром выгорания наступает из-за постепенной утраты жизненных ценностей, длительной неразмещенности экзистенциальных ценностей в своей профессиональной деятельности. К экзистенциальным ценностям В. Франкл относит ценности творчества, ценности переживаний и ценности отношения (или позиций). Каждая ситуация предоставляет возможность реализовать, по крайней мере, одну из трех ценностных категорий и таким образом открыть ее смысл. Жизнь требует от нас либо реализации ценностей творчества, и мы можем обогатить мир своей деятельностью; либо реализации ценностей переживания, и мы сами обогатимся посредством нашего восприятия (переживания красоты природы, искусства и др.) [4]. В первом случае ценности реализуются благодаря активности, деятельности, смелости творить, во втором случае – благодаря чувствительности к явлениям окружающего мира.

Практическая деятельность психолога подразумевает реализацию этих ценностей, но даже в ситуации, когда нет возможности их реализовать, когда психолог сталкивается со своим бессилием и переживает «некрасоту» мира, когда ситуация «бесплодна в созидательном смысле и небогата переживаниями», то остается третья ценность. Эта ценность заключается в реакции, отношении человека к своим ограничениям, в реакции на ограничения его возможностей, более широко – в отношении человека к своей судьбе. Эту группу ценностей В. Франкл называет ценностью отношения, А. Лэнгли – ценностями позиции [2; 4]. Именно благодаря реализации ценностей отношений становится понятным, что жизнь никогда не может быть бессмысленной. Если человек тратит свою жизнь на реализацию таких ценностей, то он не истощается, т.к. получает чувство исполненности или самоактуализированности. Если по каким-то причинам становится невозможным удовлетворение какой-то одной из этих ценностей, важно, чтобы оставалась возможность реализовывать другую из этого ряда. Таким образом, реализация экзистенциальных ценностей является «страховкой от синдрома выгорания» [2].

Тесно с положением об экзистенциальных ценностях связана теория четырех фундаментальных экзистенциальных потребностях. Лэнгли пишет, что человек в самой глубине своей хочет экзистенции: опоры, отношений, возможности быть самим собой, смысла [Там же]. Если это желание фрустрировано, то жизнь приносит разочарование и опустошение. Чувство опоры и защищенности, принятия и ощущения своего места позволяют психологу чувствовать себя уверенно, с доверием отно-

ситься к миру, принимать другого. Жизнь как ценность переживается через близость и любовь, что позволяет человеку быть открытым другому и чувствовать ценность другого. Позволять себе быть самим собой основывается на уважении других и самоуважении, из признания другими и способности признавать других. И наконец, постижение смысла осуществляется благодаря делу, ценностному выбору, принадлежности к более крупным структурам, собственному развитию и религии [4]. Переживание смысла облегчает согласие с миром, и помогает находить и воплощать собственный личностный смысл в конкретных ситуациях. Фрустрация первых трех экзистенций (как предпосылок экзистенции смысла) делает невозможным воплощение смысла, т. к. нельзя что-то делать только волеием и разумом, игнорируя удовлетворение предшествующих потребностей.

При дефиците первой фундаментальной мотивации психолог будет стремиться работать в жестко регламентированных организациях и регламентированных видах деятельности: тренинги, структурированное и директивное консультирование, процесс консультирования будет наводнен техниками, упражнениями. Психолог будет очень активен в этом виде деятельности, чтобы сохранить «надежность» этой жизни [5].

Дефицит экзистенции отношений у психолога выражается в страхе близости, эмоциональных перегрузках; отношения в данном случае обрастают долженствованиями, сопровождаются чувством вины, несмотря на большие усилия, которые психолог тратит, помогая другим. Что касается стратегии работы, то такие психологи редко будут работать на границе контакта или в локусе клиент–психотерапевт [Там же]. Они отдают себя другим, пренебрегая своими потребностями, боясь быть бременем, стремятся быть значимым и важным для другого, доводя себя до истощения.

При дефиците признания ценности своего Я и оправдании себя человек стремится доказать самооценку через достижения, власть, наличие денег, статус, общественное признание. Человек истощается в стремлении уважения и признания его другими. Но дефицит этой экзистенции проявляется и в неспособности признавать и уважать других, что мешает получать признание.

При отсутствии экзистенциальной установки смысла человек будет увлекаться модными течениями, общественно признанными целями, идеологическими заявлениями о спасении мира и осчастливливании человечества. Излишняя романтизация этой профессии, придание ей сверхсмысла, нереалистичность задач неминуемо будут приводить к выгоранию. Психолог как бы утрачивает способность находить



и воплощать собственный личностный смысл в конкретных ситуациях, не может отказаться от панпсихизма и идеи «нанесения счастья». Ценности творчества, переживания и позиции подменяются «глобальными» идеями, что также не дает возможность внутренне ощущать свою уникальную исполненность.

Дефицит экзистенциальных потребностей приводит к формированию прагматичных, утилитаристских целей [2]. Из-за подмены ценностей прагматичными целями (отчасти навязанных обществом, отчасти возникшим как ответ на дефицит) другие люди, процесс и даже сама жизнь психотерапевта становятся лишь средством для достижения цели. Примером прагматичных целей могут быть достижения социального признания, карьерного роста, количества «осчастливленных» клиентов, материальные достижения и т.д., в любом случае – достижения. Прагматичные установки формируются у психолога из дефицита потребностей, который повлиял на выбор его профессии. Отдаваясь профессии, человек начинает «сжигать» себя и свои ресурсы для удовлетворения этого дефицита, как следствие возникает ощущение бессилия, опустошенности.

При прагматичных утилитарных целях нарушается диалогичный обмен. Сама деятельность, другие люди человека по-настоящему не затрагивают, поэтому он остается закрытым миру. Ни социальный статус, ни карьерный рост, ни материальные блага не дают ощущения исполненности и затронутости. Жизнь воспринимается как бессмысленная. И тогда опять можно продолжать себя загружать работой, ставить дальнейшие цели в достижении чего-либо, до истощения...

Синдром выгорания с точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода можно понимать и как результат попытки психолога убежать в работу от тревоги, связанной с переживанием экзистенциальных данностей. К экзистенциальным данностям относят конечность (смертность), изоляцию, свободу и бессмысленность [6]. Столкновение с данностями сопровождается чувствованием тревоги, подчас непереносимой. И тогда человек предпочитает трудоголизм и «сжигание» себя на работе, доказывая себе свое всемогущество, вовлекается в проблемы других, только чтобы не встречаться с собой, заглушает боль одиночества, страх смерти, ужас хаоса и отвращение к бессмысленности.

Однако взаимодействие с клиентом, переживающим боль, бессмысленность и т.д., неминуемо выдвигает требование к личности психолога: он должен быть более толерантным к экзистенциальной тревоге. Реальность такова, что консультант, психотерапевт переживает и ощущение бессилия, и невозможность все понять, встречается с неопределенностью, ответственностью, конечностью и как человек, и как профессионал [2; 5; 6].

Таким образом, психолог либо избегает столкновения с тревогой в работе, игнорируя реальность, либо проживает болезненное бытие с его трагичностью и жизненностью. В первом случае психолог приходит к истощению, разочарованию, обесцениванию себя, других, т. е. К тому, что и называют синдромом выгорания. Во втором случае психолог открыт жизни и переживаниям, присутствует в своей жизни и с клиентом, выдерживает вызов жизни и своей работой отвечает на вопрос жизни «Зачем ты здесь?».

Обобщая вышесказанное, синдром выгорания можно рассматривать как следствие сформированных неэкзистенциальных установок, дефицита удовлетворения экзистенциальных потребностей либо как результат «бегства» от тревоги при непереносимости столкновения с жизненными данностями. Тем не менее, даже при исполненности психолог все равно подвержен данному синдрому. Задача профилактики выгорания у психолога решается благодаря регулярной супервизии, соблюдению правил организации своей деятельности, заботе о себе на уровне душевном и духовном, что помогает продолжать получать удовольствие от работы, выполнять работу качественно, переживать ценности бытия [5].

#### Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2008.
2. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ синдрома эмоционального выгорания // *Дотянуться до жизни... Эмоциональный анализ депрессии*. М., 2010.
3. Трунов Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // *Журнал практического психолога*. 1998. № 8. – С. 84–89.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
5. Юдина Е.В. Супервизия при синдроме выгорания психолога-консультанта с точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода // *Травматический стресс и профессиональная деятельность: Материалы научно-практической конференции* / Под ред. Луковцевой З.В., Стрижалковской М.А. М., 2010. – С. 40–46.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. М., 1999.

**Арзамасова Ксения Анатольевна** – аспирант кафедры социальной и педагогической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, ассистент кафедры социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: kseniya\_arzamasova@mail.ru.

**Бартош Дана Казимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка и современных технологий обучения, Московский городской педагогический университет. E-mail: bartosch@inbox.ru.

**Бахарева Славяна Ростиславовна** – аспирант кафедры биологии и биотехнологии МГГУ им. М.А. Шолохова, ассистент кафедры биологии и биотехнологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: Heruvim2002@mail.ru.

**Березина Татьяна Николаевна** – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: tanberez@mail.ru.

**Борщева Ольга Владимировна** – аспирант кафедры иностранных языков МГГУ им. М.А. Шолохова, старший преподаватель кафедры иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: olgasparkle@yandex.ru.

**Вербицкий Андрей Александрович** – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: abcd75@mail.ru.

**Елизаров Андрей Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: psychologia@narod.ru.

**Ильязова Марьям Даниловна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант МГГУ им. М.А. Шолохова, заведующая научно-технической лабораторией «Компетентностный подход в подготовке и сертификации кадров», Астраханский государственный технический университет. E-mail: iliazovamd@list.ru.

**Каменских Владимир Николаевич** – аспирант кафедры социальной и педагогической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, психолог

ГУ «Комплексный центр социального обслуживания “Выхино”». E-mail: kamenskix@gmail.com.

**Королева Надежда Николаевна** – соискатель кафедры психологии управления (менеджмента) МГГУ им. М.А. Шолохова, ассистент кафедры психологии управления (менеджмента), МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: Koroleva1203@yandex.ru.

**Марченко Алла Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии, МГГУ им. М.А. Шолохова E-mail: geoalla@bk.ru.

**Мизинова Анна Викторовна** – педагог-психолог ГОУ г. Москвы «Гимназия № 1583». E-mail: mav.26@mail.ru

**Михеева Наталья Дмитриевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: mihn2003@mail.ru.

**Мосина Вера Романовна** – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой художественного образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: mosinavera@mail.ru.

**Райчева Елена Юрьевна** – соискатель кафедры социальной и педагогической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, психолог центра психолого-медико-социального сопровождения «Радинец». E-mail: abcd75@mail.ru.

**Сачков Виктор Николаевич** – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: svn@kvidex.ru.

**Старикова Надежда Михайловна** – аспирант кафедры художественного образования МГГУ им. М.А. Шолохова, старший преподаватель кафедры художественного образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: na\_sta@mail.ru.

**Тамбовская Наталия Александровна** – соискатель кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: skmon@mail.ru.

**Тулъженкова Зульфия Лукмановна** – соискатель кафедры общей и практической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, старший преподаватель кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: tulzhenkov.@mail.ru.

**Тырнова Ольга Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: helga112007@rambler.ru.

**Федина Людмила Петровна** – соискатель кафедры психологии управления (менеджмента) МГГУ им. М.А. Шолохова, ассистент кафедры

психологии управления (менеджмента), МГГУ им. М.А. Шолохова.  
E-mail: Sofit07@yandex.ru.

**Юдина Елена Витальевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова.  
E-mail: elvit@bk.ru

**Яковлев Владимир Александрович** – доктор медицинских наук, профессор кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: vjakovlev@mail.ru.

**O.V. Borshcheva**

The structure of integrative approach to teaching a foreign language

The article is devoted to the integrative approach to teaching foreign languages. The components of its structure are presented as well as its aspects, functions, principles, and goals in the practice of teaching languages. The author dwells on the methods that can be used in teaching a foreign language based on the integrative approach.

**Key words:** integrative approach, teaching a foreign language, methods of teaching foreign languages.

**A.A. Marchenko**

Implementation of ecological culture ideas in the practice of a geography teacher

The issues of professional system of ecological education in the Russian Federation are analyzed in the article. The author describes the main factors which have influence on the effectiveness of implementation of ecological culture in pedagogical practices, in particular of teachers of geography: establishment of specialized educational environment, the use of innovative technologies, use of practical-oriented tasks, etc.

**Key words:** eco-cultural environment, ecological culture, ecological and geographical education, teacher of geography.

**D.K. Bartosh**

Peculiarities of linguistic-cultural competence of a future foreign language teacher

The paper examines specifics in linguistic culture-related training of the university students. It focuses on the formation of professional competence of a new generation of linguistics majors: proficiency in a foreign language,

ethnographic and linguistic-cultural knowledge, emotional awareness, facial expressions, gestures typical of native speakers, ability to use cultural heritage of the language being studied, etc.

**Key words:** professional competence, linguistic-cultural competence, linguistic major.

### **S.R. Bakhareva**

Designing educational programs for preparation of bachelors in the logics of competence-based approach (on an example of a direction "Pedagogical education", "Biology" profile)

The article presents methodological principles of designing educational programs for preparation of bachelors of a direction "Pedagogical education", "Biology" profile, that are based on the competence approach and blended learning technologies.

**Key words:** higher pedagogical education, competence-contextual approach, blended learning technologies, competence, educational programs, methodological systems of education.

### **V.R. Mosina, N.M. Starikova**

Peculiarities of the holistic perception of color and tone relations by students of creative majors

A holistic perception of color and tone relations by students through the means of painting is considered as a pedagogic process in which a gradual cultural enrichment of students is gained through a literary-figurative reflection of objects. Structural components of it are personal significance of the painting as art (value-motivational component); mastering general theoretical foundation of fine arts (informational-cognitive component); active participation in the values of fine arts (active component); reflection of creative abilities of students in the process of creating works of art (reflexive component).

**Key words:** psychology of perception, Visual Arts, art, painting, color and tonal relationships, artistic vision.

### **A.A. Verbitsky**

Teaching technologies in contextual learning

Educational technology is considered as a project of cooperation between a teacher and a student put into practice. The differences between educational

technology and methods of teaching are described. Pedagogical technologies in the system of contextual education are analyzed.

**Key words:** educational technology, methods of teaching, theory of contextual education.

### **M.D. Ilyazova**

Invariants  
of professional competence:  
essence and structure

The problems of the realization of the competence approach in Russian education are being considered in the article. The theory of contextual education serves as a conceptual basis of its realization. The essence and the structure of the invariants of professional competence of future specialists are revealed.

**Key words:** competence approach, theory of contextual education, invariants of professional competence.

### **Z.L. Tulzhenkova**

General, creative and social skills  
in the process of choosing a major  
and professional development

The article is focused on the research of the issues of development of general and special skills in the process of professionally-oriented education and professional activity. The author points out the interrelation between general, creative, social skills and verbal intellect of students majoring in physics, psychology and experienced psychologists.

**Key words:** Ability, general, creative and social skills, vocational training, professional activities, adaptation, personality, personality traits.

### **V.N. Kamenskih**

Socio-psychological portrait  
of elderly people

The article describes socio- psychological portrait of elderly people which is received as a result of the study of social context influence on their essence-of- life orientations. The conclusion underlines that elderly people are in need of systematic psychological help.

**Key words:** social context, essence-of-life orientations, old age.



**N.D. Mikheeva, A.V. Mizinova**

The transformation of parent-children relationships as the centre of psychological maturation process at the adolescence: psychoanalytical point of view

The article is devoted to the theoretical and empirical analysis of the adolescent psychological development processes. The authors describe psychoanalytical point of view for the adolescent psychological developmental tasks, the central part of which assigns to child-parents separation. The authors conduct successful empirical verification of their hypothesis about the connection of parent deidealization and psychological maturation of the adolescents.

**Key words:** psychoanalytic approach, goals of adolescence, individualization, affects, separation, work of grief, parent deidealization, self-perception, psychological maturation, gender self-esteem.

**V.A. Yakovlev, T.V. Kiseleva**

Influence of the establishments of additional formation on formation and manifestation of teenage aggressiveness

The authors conducted a study of the influence of adolescent aggressiveness in the environment of additional education for children and young people. It was found out that manifestations of aggressiveness and its intensity have specific features and depend on the direction of the additional education activity.

**Key words:** the formation of teenage aggressiveness, physical aggressiveness, verbal aggressiveness.

**T.N. Berezina**

Cooperation and rivalry in interrelations of students (on the model of a prisoner's dilemma)

The article presents results of the research on the prevalence of altruistic or egoistic strategies in student interrelations (on the basis of the model of a prisoner's dilemma). It is empirically shown what style of interrelations prevails among modern students majoring in the Humanities, as well as gender differences in the strategies of interrelations. Besides there has also been done a comparative study against 10 year-old data.

**Keywords:** altruism, a prisoner's dilemma, cooperation, rivalry.

**A.N. Elizarov**

The family relationships analysis by categories  
“communication” and “activity”

In the article the results of family relationships analysis by categories “communication” and “activity” are presented. These categories are the main categories in Russian psychology. It is suggested that family life is activity of ideal relationship seeking. The motive of activity and communication is viewed as an imaginary situation, image of future. This image of a situation is based on the needs constellation.

**Key words:** communication, activity, motive, need, goal, relationship, subject, object, sensitiveness psychotherapeutic.

**N.N. Koroleva**

Influence of the intrapersonal conflict  
on the psycho-emotional status  
of pregnant women and ways of its correction

The article describes the research on the influence of intrapersonal conflict on pregnant women’s psycho-emotional status. A correction program for prevention of the syndrome of emotional burn-out of pregnant women has been developed.

**Key words:** pregnancy, psycho-emotional status, intrapersonal conflict, syndrome of the emotional burn-out.

**E.Yu. Raicheva**

Subjectivity and self-reflection of a person: gender roles inversion

The article presents results of the theoretical and empirical research of gender differences focused on the intensity of subjectivity and self-reflection of men and women. The research revealed inversion of gender roles – the ability of men and women to play non-traditional roles.

**Key words:** subjectivity and self-reflection of a person, gender differences, gender roles inversion.

**V.N. Sachkov, N.A. Tambovskaya, O.A. Tyrnova**

Training of self-control of emotions as a method  
of psychological help

The article gives the results of experimental research devoted to the working out and practical application of individually oriented training program

of clients to the ways of emotional self-control on the basis of positive regulations and techniques of rationally-emotional psychotherapy and new positive psychology as a method of psychological help to the clients who are generally dissatisfied with life, people with a pessimistic way of thinking and negative emotions preventing them from realization their needs.

**Key words:** psychological help, J. Orlova's thinking, N. Pezeshkiana's positive psychotherapy, A. Ellisa's rationally psychotherapy, M. Seligmana's new positive psychology, the test role components, component concept, techniques of lattices, its restriction, branch of psychological consultation.

### **L.P. Fedina**

Study of individual psychological characteristics of families  
in vitro fertilization protocols

The article presents results of the research that show some manifestations of a versatile psycho-physiological complex that defines the problem of infertility. It has been found out that emotional misbalance of infertile couples is combined with quite negative self-perception, negatively-controversial image of oneself, self-accusing tendencies and on the whole other present negative factors. Besides, infertility alongside with other unfavorable psychological peculiarities has a negative influence on the level of satisfaction of family life in general.

**Key words:** infertility, extracorporal fertilization, vegetative malfunctions, psycho-emotional status, reproductive system

### **E.V. Yudina**

Towards to the problem of professional burn-out:  
existential approach

The author pays attention to one of the popular themes – professional burn-out of a practical psychologist. This phenomenon is described from existential point of view. There are some features that explain why it occurs – frustration of existential needs, avoidance of existential anxiety, loss of vital values, cause of pragmatic goals.

**Key words:** burn-out syndrome, vital values, existential needs, existential anxiety.

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); должность; место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); почтовый адрес (место проживания); телефон; E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а рецензии или отзывы на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;

– библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

### **Контактная информация**

Редакция расположена по адресу:

109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – директор РИЦ Наумова Татьяна Николаевна, главный редактор Алексеева Алла Александровна.

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto:izdat_mgopu@mail.ru).

Издание  
подготовили  
к печати  
сотрудники  
редакционно-  
издательского  
центра  
Редактор –  
*А. А. Козаренко*  
Корректор –  
*А. А. Алексеева*  
Обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*М. В. Кантакузен*

ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. ШОЛОХОВА

2011.1

Электронная версия журнала: [www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

Сдано в набор 21.02.2011 г.  
Подписано в печать 14.03.2011 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 7,5 п. л.  
Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_\_  
Отпечатано с оригинал-макета заказчика  
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,  
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.