

**ВЫСШЕЕ  
ГУМАНИТАРНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ В  
ДИНАМИКЕ МЕСТНОГО  
СООБЩЕСТВА**

## Содержание

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ИЗМЕНЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ РЕВНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	
Бирюкова М.В. ....	1391
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИДЕРА В СОВРЕМЕННЫХ ФОРМАЛЬНЫХ И НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЁЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ	
Вишняков А.И. Молокова Н.В. ....	1397
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ОБЩЕНИИ С ОКРУЖАЮЩИМИ У СТУДЕНТОВ, КОНСТРУИРУЮЩИХ ВИРТУАЛЬНУЮ ЛИЧНОСТЬ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ	
Горшенина Ю.А. ....	1402
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ	
Добрынина Е.В. ....	1407
ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ	
Жайбалиева Л.Т. ....	1415
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	
Карымова О.С., Сукнина О.А. ....	1423
ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО	
Ковалёва Н.А. ....	1429
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Кривощёкова Н. В. ....	1438
ПРАКТИЧЕСКИЙ ПСИХОЛОГ В ПОИСКАХ СМЫСЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ТРУДА	
Логотова Е.В. ....	1442
ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	
Марусич К. В. ....	1446
ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ	
Молокова Н.В. ....	1450
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ	
Осепян А.К. ....	1453
ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ «ИНДИГО» КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ	
Осепян А.К., Лиходед Е.О. ....	1459

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ-ГУМАНИТАРИЕВ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ Осепян А.К., Шаталин И. Д. ....	1466
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ, ОКАЗЫВАЮЩЕЕ НЕПОСРЕДСТВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА Прадчук О.И. ....	1471
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА Суслина А.В., Трифонова Е.А. ....	1475
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА Телина И. А. ....	1482
ЗНАЧИМОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Толкачева Т.М. ....	1489
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Харламова О.В. ....	1494

## **ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ИЗМЕНЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ РЕВНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Бирюкова М.В.**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Оренбургский государственный университет, город Оренбург**

Ревность является одной из наиболее сильных, разрушительных и болезненных эмоций. По мнению Ильина, «Ревность — это подозрительное отношение человека к объекту обожания, связанное с мучительным сомнением в его верности, либо знанием о его неверности». Она, чаще всего, сопровождает любые личные отношения человека, будь то интимные, деловые или родственные. Таким образом, ревность является одним из тех аспектов человеческой жизни, которые не меняются с течением времени. Э. Э. Линчевский пишет, что отношения, в которых есть ревность наносят ущерб как личности, так и психологическому климату общества.

Данное исследование направлено на расширение области знаний о проблеме ревности у молодых пар, так различные авторы, такие как Э.Э. Линчевский, Е.П. Ильин, М.И. Розенова рассматривают данную область достаточно широко, однако нигде не указывают то, какие особенности ревности имеют те или иные возрастные границы, рассматривая, в основном, зрелые пары. Не все из них были единодушны в понимании места и значения ревности. Как нам кажется, единого понимания не существует и по сей день.

Практически каждая пара так или иначе, независимо от длительности отношений, сталкивалась с ревностью по отношению к партнеру либо мыслями о предполагаемой измене. Поэтому необходимо проанализировать, что же это за проблема – измена, причем измена небрачных партнеров, ведь большинство молодых людей, сейчас, предпочитают отношения, которые характеризуются той или иной степенью свободы, что неизбежно приводит к явным или скрытым проявлениям ревности. Необходимо определить, что входит в понятие измены у людей, еще не вступивших в брак, потому как они могут не осознавать важность верности, что влечет проблемы в дальнейшем построении отношений, а также оставит отпечаток на личности.

Целью нашего исследования было описать и проанализировать содержание представления об измене у молодых людей студенческого возраста, не вступивших в брак, а также выявить самые частовстречаемые проявления ревности и возможные реакции на ситуацию измены

Результаты исследования могут помочь выявить взаимосвязь самоотношения и видов проявления ревности, что позволит в дальнейшем проводить более успешную работу с людьми, для которых ревность является препятствием или помехой в создании крепких и успешных отношений.

Мы провели экспериментальное исследование, которое включало в себя опрос 40 молодых людей, проведение методики «семантический

дифференциал», теста для диагностики ревности. Был так же разработан авторский опросник для выявления проявлений ревности.

В ходе проведенного исследования, в частности исходя из данных анкеты, мы пришли к выводу, что большая часть молодых людей вне зависимости от пола считает, что измена это сексуальный контакт «на стороне», а наиболее частой реакцией у мужчин являлся разрыв отношений, у женщин – агрессия или истерика. При этом, изучая результаты проведенного опроса, мы выделили следующие любопытные закономерности:

- респонденты мужского пола в возрасте 18-19 лет склонны простить своему партнеру измену чаще, чем более старшие люди, в то время как среди девушек способные простить встретились в диапазоне 20-21;

- одной из наиболее веских причин измены является неудовлетворенность партнером, ее выделяют большинство опрошенных обоих полов;

- отношения с представителями своего пола большинство молодых людей считает изменой, причем мужчины чаще (и воспринимают подобную возможность негативнее), чем девушки.

Методика семантический дифференциал так же дала достаточно большой материал для анализа. В ходе обработки данных мы получили следующие результаты:

По параметру Я: уровень оценки себя у молодых людей лежит в пределах среднего значения, что указывает на то, что они удовлетворены собственным поведением, уровнем достижений, достаточно принимают самого себя. Девушки показывают чуть завышенные результаты, т.е. склонны осознавать себя как носителей позитивных, социально-желательных характеристик, так и признавать наличие недостатков в самом себе; оценка силы по параметру Я у женщин больше, чем у мужчин – это свидетельствует о том, что свои волевые стороны личности женщины оценивают выше, чем мужчины, они уверены в себе; значение находится в пределах среднего, что говорит о склонности рассчитывать на собственные силы; фактор активности у девушек выше, чем у молодых людей, что свидетельствует о более высокой экстравертированности женщин, это также доказывается результатами анкеты. Результаты находятся в пределах среднего значения, что указывает на общительность, импульсивность, проявляющиеся в зависимости от ситуации.

По параметру Партнер фактор оценки у женщин чуть выше, чем у мужчин, что может свидетельствовать о большем предпочтении партнера, о его большей привлекательности, симпатии, которой он обладает в восприятии девушек; фактор силы указывает на то, что в субъективном представлении женщин, они могут находиться в подчиненном положении от мужчин; фактор активности показывает, что мужчины воспринимают партнерш в качестве более открытой составляющей пары.

По параметру Измена: у представителей обоих полов по критерию Оценки результаты приблизительно одинаковы и находятся близко к нижним пределам, что говорит о его отрицании и отторжении; фактор Силы у женщин чуть ниже, что может указывать на недостаточный уровень самоконтроля, а

также зависимость от внешних обстоятельств. Фактор Активности выше представлен у мужчин, что говорит о восприятии молодыми людьми данного понятия как связанного с личными особенностями партнеров, относящееся не только лично к ним.

Выводом по обработке результатов теста на диагностику ревности стало то, что большая часть опрошенных молодых людей, как женского, так и мужского пола, являются ревнивыми, но не агрессивными – их результаты лежат в диапазоне от 21 до 26 баллов. Что, однако, расходится с данными анкет, в которых, по крайней мере женщины, показывают агрессивную реакцию в ситуации измены. Это может быть связано с фактором социальной желательности, либо более высокой эмоциональностью женщин – это также подтверждается данными анкеты. Необходимо также отметить, что молодые люди, в свою очередь, показали более высокий уровень ревности, что может быть связано с желанием доминировать в отношениях. В то же время противоположную тенденцию (безразличие либо полное доверие партнеру) мужчины демонстрируют чаще.

Четвертой методикой был опросник, в котором выявлялись наиболее часто проявляемые реакции ревности. В ходе пилотного исследования были выявлены бытовые ситуации, в которых так или иначе проявлялась бы ревность одного из партнеров. Далее, с помощью экспертной оценки, данные ситуации и проявления классифицировались по различным основаниям (данные приведены в таблице).

Таблица 4.

Интерпретация данных опросника с помощью экспертной оценки

ситуации	1 эксперт	2 эксперт	3 эксперт	Проявления жен.	Проявления муж.
раздельный или совместный отдых	Прямые, косвенные	Сит., связанные с совместным времяпрепровождением	Обоюдные действия (активность)	Частые звонки (смс), контроль времени, навязчивые мысли об измене, раздражение, обида, скандал	Частые звонки (смс), контроль времени, раздражение, обида, насмешки
Раздельная или совместная работа	Прямые, косвенные	Сит., связанные с совместным времяпрепровождением	Обоюдные действия (активность)	Напряженное ожидание, проверка на запах, проверка телефона, скандал, обида	Напряженное ожидание, встречаение около места работы, обида, игнорирование
Раздельная или совместная компания друзей	Прямые, косвенные	Сит., связанные с совместным времяпрепровождением	Обоюдные действия (активность)	Скандал, молчание (обида), разговор с общим	Скандал, молчание, обида, запрет на

				знакомым, раздражение, вживание в коллектив с целью контроля партнера	общение с друзьями, разговор с общим знакомым, вживание в коллектив
Флирт с представителем противоположного пола	косвенные	Сит., связанные с отношением к партнеру со стороны окр.	Действия(активность) субъекта	Демонстрация раздражения, неудовольствия, ответный флирт	Демонстрация неудовольствия, ответный флирт, ирония, насмешка с целью уколоть партнера, расспросы о личности объекта флирта
Появление подарков и знаков внимания	Прямые	Сит., связанные с отношением к партнеру со стороны окр	Интерпретация партнера – «ревнивца», не зависит от партнера	Подозрительность, настороженность, ненавязчивые расспросы, повышенный уход за собой	Подозрительность, настороженность, ненавязчивые расспросы
Повышенное внимание со стороны противоположного пола	косвенные	Сит., связанные с отношением к партнеру со стороны окр	Интерпретация партнера – «ревнивца», не зависит от партнера	Обида, проверка почты/телефона, гнев, раздражение, контроль времени,	Обида, расспросы друзей, демонстративные сцены ревности
Просьба о временном отдыхе партнеров друг от друга	Прямые	Сит., связанные с отношением партнера к себе	Обоюдные действия (активность)	Отсутствие контакта (не брать телефон, не отвечать на сообщения), демонстрация контактов с противоположным полом	Отсутствие контакта, демонстрация контактов с противоположным полом, агрессия, раздражение
Повышенный уход за собой	Прямые	Сит., связанные с отношением партнера к себе	Действия(активность) субъекта	Расспросы, контроль партнера, повышенное желание	Расспросы

				постоянно быть в курсе событий в жизни партнера	
Ухаживания друга/подруги	Прямые	Сит., связанные с отношением к партнеру со стороны окр	Действия(активность) субъекта	Повышенный контроль за партнером, недоверие к обоим, проверка телефона/сообщений/ почты, резкость в общении с партнером и этим человеком	Повышенный контроль за партнером, недоверие к обоим, проверка телефона/сообщений/ почты, резкость в общении с партнером и этим человеком
Ссора	Прямые	Сит., связанные с отношением к партнеру со стороны окр	Интерпретация партнера – «ревнивца», не зависит от партнера	Подозрительность, раздражение, обида, ответное игнорирование	Подозрительность, раздражение, обида, ответное игнорирование, звонки друзьям
Времяпрепровождение с популярным другом/подругой	косвенные	Сит., связанные с совместным времяпрепровождением	Действия(активность) субъекта	Очень подробные расспросы о людях, которыми встречался, контроль местонахождения, запрет на общение с человеком	Расспросы о людях, с которыми встречался, контроль местонахождения, запрет на общение с человеком, звонки
Подозрение о существовании измены	косвенные	Сит., связанные с отношением к партнеру со стороны окр	Интерпретация партнера – «ревнивца», не зависит от партнера	Слежка, контроль времени, проверка телефона, повышенное внимание к себе, самокопание и поиск в себе недостатков, резкость по отношению к партнеру, грубость в общении	Слежка, контроль времени, проверка телефона, резкость по отношению к партнеру, грубость в общении

Ночные звонки, избегание разговора о собеседнике	Прямые	Сит., связанные с совместным времяпрепровождением	Интерпретация партнера – «ревнивца», не зависит от партнера	Подозрительность, расспросы, подавленность, проверка телефона и сообщений, повышенное внимание к личным разговорам партнера	Подозрительность, расспросы, подавленность, повышенное внимание к личным разговорам партнера
--	--------	---	---	---	--

Исходя из данных таблицы, можно сделать вывод о том, что часть проявлений ревности является следствием ситуации, окружающей обстановки, и не зависит непосредственно от партнера. Это такие проявления как подозрительность, контроль времени, подавленность, самокопание (рефлексия). Они связаны с личностными особенностями человека, являются следствием его представлений об отношениях, партнере, окружающей действительности. Другая часть ревностных проявлений, как скандалы, обиды, раздражение, сцены ревности, связаны между собой вовлеченностью обоих партнеров в межличностное взаимодействие. Однако, в них также присутствует такой компонент, как представление об обоюдных взаимоотношениях, из чего и строится процесс общения.

На основании данных, полученных в результате исследования, можно сказать, что личные представления людей о себе, о ревности и измене связаны между собой. Это доказывает, к примеру, указание на агрессивные проявления в ситуации ревности, эмоциональную вовлеченность в отношения, а также оценку себя как равноправного партнера в паре.

Данные результаты могут лечь в основу разработок программ по работе с молодыми парами, готовящимися к бракосочетанию, помощи при возникновении ситуаций ревности и поиска конструктивного, не травмирующего выхода из них.

#### Список литературы:

1. **Андреева Т. В.** Семейная психология / Учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
3. **Ильин, Е.П.** Эмоции и чувства / - СПб.: Питер, 2002. - 752 с.
4. **Изард, К.Г.** Психология эмоций / Перевод с англ. - СПб.: Питер, 2000. - 464с.
5. **Линчевский, Э.Э.** Как быть с ревностью / - Л., «Знание», 1978. — 36 с.
6. **Эксакусто Т.В.** Психодиагностика. Коллекция лучших тестов. — Р-н-Д.: «Феникс», 2010.-374 с.

# **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИДЕРА В СОВРЕМЕННЫХ ФОРМАЛЬНЫХ И НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЁЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ**

**Вишняков А.И. Молокова Н.В.**

**ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», Оренбург**

Проблема лидерства является традиционной проблемой социальной психологии. Однако если прежде в центре исследования были великие исторические личности, то в настоящее время проблема лидерства исследуется, главным образом, в малых группах. В рамках исследования лидерства в малых группах различают формальное и неформальное лидерство. Весомая часть исследований лидерства в неформальных и формальных группах выполнены в иных социально-экономических условиях, в связи с этим возникает необходимость определить современные тенденции лидерства в молодёжных группах, особенно в связи с изменением ценностных ориентацией последних, дифференциации образования, смены ментальности от коллективизма к индивидуализму. Этим и объясняется актуальность наших исследований.

Феномен лидерства проявляется в любых более или менее организованных группах, стремящейся к какой-либо общей для группы цели. Трудно дать общее определение лидерства. Это объясняется тем, что лидерство проявляется всегда и везде, где группе людей приходится решать какие-либо проблемы, затрагивающие интересы членов группы. Наиболее заметными лидерские отношения становятся в тех случаях, когда перед группой стоит задача перехода из одного состояния в другое, или когда группа занимается распределением ресурсов. Для наиболее верного определения понятия лидерство мы изучили ряд представлений разных исследователей. Так, Ричард Дафт рассматривает лидерство как взаимоотношения между лидером и членами группы, оказывающими влияние друг на друга и совместно стремящимися к реальным изменениям и достижению результатов, отражающих общие цели [2]. Джим Коллинз считает, что лидер – это человек, который соединяет в себе выдающиеся человеческие качества с сильной волей [3]. Стивен Кови говорил, что научить лидерству нельзя, но научиться можно, сделав выбор на обретение знаний, умений и черт, свойственных лидеру [4]. Большинство авторов сходятся на том, что лидерство - это теория или концепция, в которой, прежде всего, описываются отношения между лидером и последователями или членами группы. Таким образом, лидерство представляет собой отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе.

Цель нашей работы заключается в изучении особенностей личностно-психологических характеристик лидера в неформальных и формальных молодёжных объединениях. Гипотеза исследования заключается в следующем: существуют отличительные особенности личностно-психологических характеристик лидеров в формальных и неформальных современных

молодёжных объединениях.

В нашем исследовании была определена последовательность организации эмпирической части. На начальном этапе исследования был проведен опрос испытуемых с целью выявления уровня выраженности лидерских качеств у представителей формального и неформального молодёжных объединений. При этом наши испытуемые подразделялись на 2 основные выборки: представители неформального молодёжного объединения-байкеры и представители формального молодёжного объединения-профсоюза. После опроса последовало описание и обсуждение результатов. В качестве инструментария исследования выступили следующие методики:

1) Методика "Лидер". Эта методика направлена на выявления лидерских качеств. С её помощью мы оценивали способность человека быть лидером. 2) Методика Айзенка ЕРІ. С помощью этой методики мы проводили диагностику экстраверсии, интроверсии и нейротизма.

По данным, полученным в результате проведения опроса, мы получили следующие результаты: показатели выраженности лидерских качеств у представителей неформального молодёжного объединения (байкеров) превосходят показатели выраженности лидерских качеств у представителей формальной организации «Профсоюза».

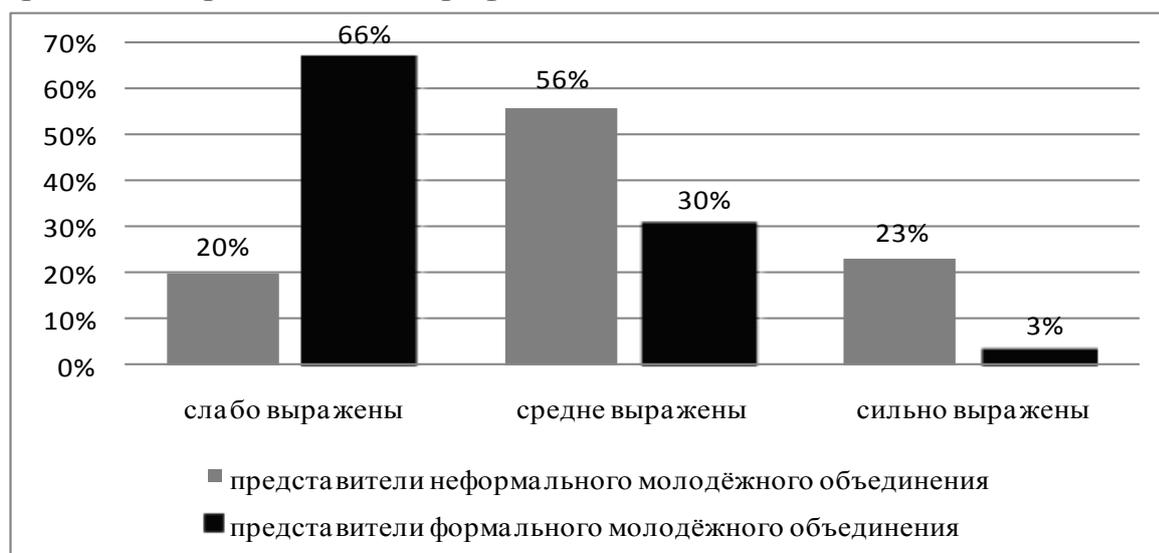


Рисунок 1- Распределение степеней выраженности лидерских качеств у испытуемых

Анализируя рисунок, можно сказать, что у представителей формального молодёжного объединения «Профсоюза» на долю сильно выраженных лидерских качеств приходится всего 3%. Тогда, как у представителей байкерской субкультуры этот показатель составляет- 23%. Как видно из рисунка у последних лидерские качества средне выражены. На их долю приходится 56%. Вышесказанное может свидетельствовать о среднем уровне развития лидерских качеств. У представителей «Профсоюза», по сравнению с байкерами, низкий уровень развития лидерских качеств. Об этом может говорить распределение слабо выраженных лидерских качеств среди представителей формального молодёжного объединения- 66%.

Резюмируя данные можно выявить следующую закономерность: представители исследуемого нами неформального молодёжного объединения, а именно байкеры имеют средний уровень выраженности лидерских качеств, тогда как у представителей «Профсоюза» слабая степень выраженности персональных психологических качеств, необходимых лидеру.

Интерпретируя результаты методики Айзенка ЕРІ, следует отметить, что испытуемые искренне отвечали на вопросы. Как у представителей неформального, так и у представителей формального объединения молодёжи значения по шкале лжи не превышают указанную в методике норму (рис. 2). Таким образом, результаты опроса считаются достоверными.

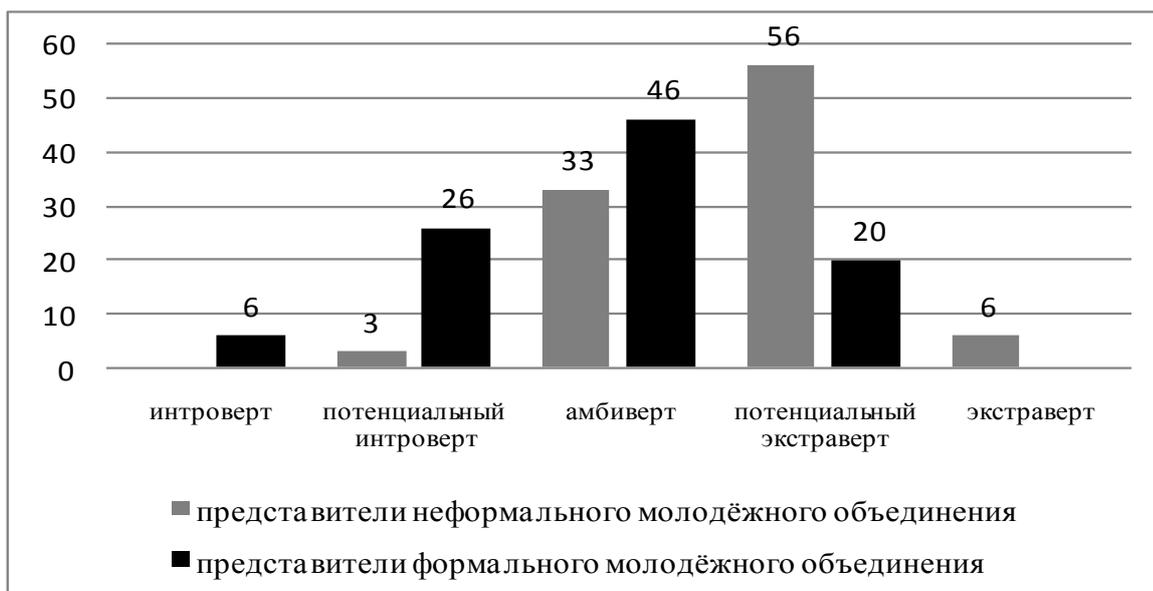


Рисунок 2- Распределение результатов по экстраверсии- интроверсии,(%)

Анализируя данные рисунка можно заключить, что на долю потенциальных экстравертов приходится 56% от общего количества исследуемых нами представителей неформального молодёжного объединения. У представителей формального молодёжного объединения этот показатель составляет 20%. Экстраверты встречаются только в неформальной субкультуре байкеров, тогда как, при отсутствии экстравертов среди представителей формального объединения, количество интровертов составляет 6 % от общего числа исследуемых нами представителей «Профсоюза». Довольно большой процент приходится на долю амбивертов, как у представителей неформального, так и формального объединения молодёжи- 46% и соответственно 33%. Потенциальных интровертов много среди испытуемых формального объединения. На это указывает показатель, который составляет, как видно из рисунка, 26%. На долю потенциальных интровертов среди представителей неформального объединения приходится всего 3%.

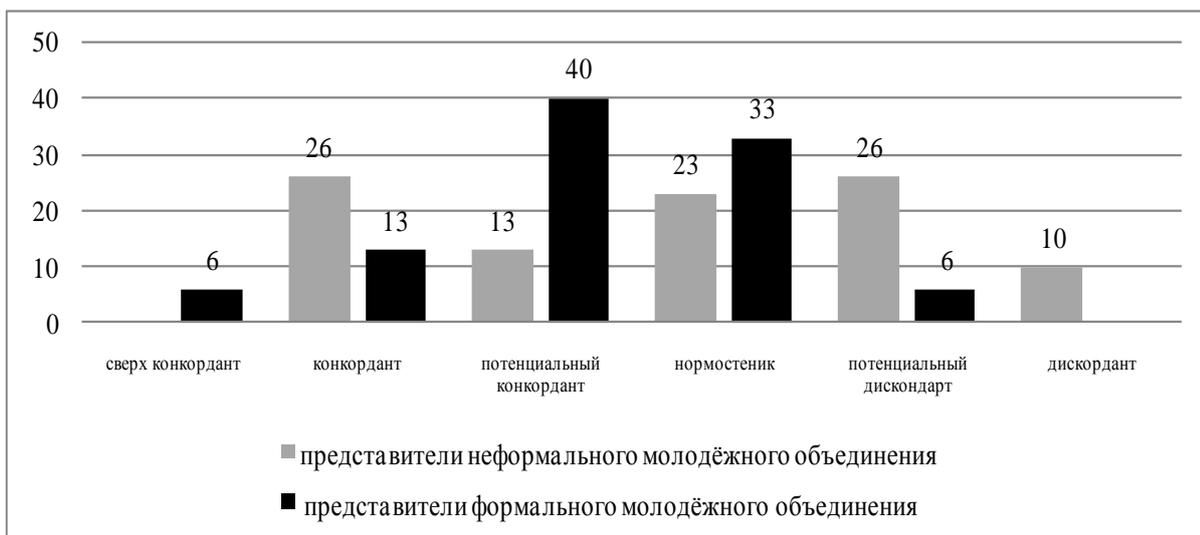


Рисунок 3- Распределение результатов по эмоциональной стабильности,(%)

На основании рисунка 3, можно отметить следующую особенность: у представителей неформального объединения молодёжи по параметрам-конкордант и потенциальный дискордант равное распределение результатов (26%). Нормостеники среди исследуемых нами байкеров также встречаются. Они составляют 23% от общего количества испытуемых. На долю же дискордантов приходится 10%. Что касается, представителей формального молодёжного объединения, то среди них существенное положение занимают потенциальные конкорданты. На их долю приходится 40%. Нормостенников также много. На это указывает показатель, который составляет, как видно из рисунка, 33%. Среди представителей «Профсоюза» также встречаются конкорданты и сверх конкорданты. На их долю приходится 13% и соответственно 6%.

Резюмируя данные, полученные в результате опроса испытуемых, мы можем сказать, что индивидуально-психологическая характеристика байкера такова: в основном, это явный экстраверт с несколько выраженной эмоциональной неустойчивостью. Особенность индивидуально-психологического склада у представителей формальной организации заключается в том, что они амбиверты, для которых характерна эмоциональная стабильность.

В нашем исследовании мы установили, что: во- первых, представители байкерской субкультуры и профсоюзной организация обладают персональными психологическими качествами, необходимыми лидеру; во- вторых, характеристика индивидуально-психологического склада лидера- байкера следующая: явный экстраверт с несколько выраженной эмоциональной неустойчивостью. Особенность индивидуально- психологического склада у лидеров формальной организации заключается в том, что они амбиверты, для которых характерна эмоциональная стабильность; в – третьих, наша гипотеза о том, что существуют отличительные особенности личностно-психологических характеристик лидеров в формальных и неформальных современных молодёжных объединениях подтвердилась.

Анализ проблемы показал наличие отличительных особенностей личностно-психологических характеристик лидера в неформальных и формальных молодёжных объединениях обусловлено различным образом жизни. В напряжённых условиях, опасных ситуациях, на чрезмерно эмоциональных съездах, свойственных исследуемой нами неформальной субкультуре, лидер-байкер проявляет себя, как экстраверт с несколько выраженной эмоциональной неустойчивостью. Стабильный экстраверт, а именно неформальный лидер-байкер, в ситуации со слабыми стимулами может проявлять раздражение, переходящее в агрессию, ибо он не ощущает слабых, но значимых воздействий и не понимает причин своего несоответствия обстоятельствам. В подобных ситуациях более адекватным будет поведение формального лидера с выраженной интровертированностью и эмоциональной устойчивостью.

#### *Список литературы*

- 1. Беспалов, Д. В. Специфика лидерства в молодежных учебных группах / Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го всероссийского съезда психологов.- СПб.: С.-Петербург. ун-т, 2003.- С. 49- 53.*
- 2. Дафт, Р Уроки Лидерства .- М.: Эксмо, 2008.- 480с.*
- 3. Коллинз, Д От хорошего к великому. - М.: Эксмо, 2008.- 318с.*
- 4. Кови, С. Семь навыков лидера. - Минск: Вегапринт, 1996. - 448 с.*
- 5. Кови С. Лидерство, основанное на принципах. — М.: «Альпина Паблишерз», 2009. — С. 302.*

# ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ОБЩЕНИИ С ОКРУЖАЮЩИМИ У СТУДЕНТОВ, КОНСТРУИРУЮЩИХ ВИРТУАЛЬНУЮ ЛИЧНОСТЬ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Горшенина Ю.А.

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург

Основным элементом техногенного развития человечества является компьютер. Именно это устройство сегодня решает бесконечное множество поставленных человеком задач. Однако существующее положение вещей приводит к тому, что в обществе формируются виртуальные сообщества и целый класс людей - компьютерных фанатов. Люди начинают «жить» в виртуальном мире. Следует заметить, что Интернет развивается довольно стремительно. Так, на сегодняшний день Интернет имеет около 18 миллионов абонентов в более чем 150 странах мира, причем ежемесячно размер Сети увеличивается на 7-10 процентов. Особенно популярными на сегодняшний день стали различные социальные сети, такие как «vkontakte», «одноклассники» и другие, а также программа для общения ICQ. На настоящий момент по количеству пользователей Интернета Россия занимает четвертое место в мире. Стоит обратить внимание на то, что Интернет быстро становится мобильным. Это свидетельствует о том, что и процесс общения в сети упростился и соответственно ускорился. Основными пользователями Интернета в России на сегодняшний день, по данным многочисленных социологических опросов, являются молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет, большая часть которых - студенты. Интернет для них является не только информационным пространством, средством общения, но и зачастую средством ухода от реальности и получения удовольствия.

Можно говорить о том, что XXI век для человечества становится веком информационным. Традиционные черты социальной и биологической жизни человека заменяются новыми, на смену различным формам общественной организации постепенно приходит информационное сообщество. Более того, изменяются традиционные способы социализации индивида обществом, возникает потребность в иных нормах, установках и ценностях. Возникает новый, «виртуальный» мир, со своими законами, всеобщей доступностью информации, правом на свободу самовыражения и своими проблемами. На сегодня эти новые законы, различные влияния виртуальности и психологические особенности людей вовлеченных в Интернет сеть остаются мало изученными и на наш взгляд требуют внимания со стороны, развивающейся психологической науки.

Несмотря на большой интерес, особенно в онлайн-публикациях, научные исследования виртуальной личности и психологических характеристик, людей конструирующих виртуальную личность в нашей стране пока носят несистематизированный и единичный характер. В связи с этим,

представляет интерес изучение особенностей конструирования виртуальной личности и психологических характеристик таких людей.

Целью данной работы является исследование личностных характеристик в общении у людей конструирующих «вымышленную» виртуальную личность.

Гипотеза сформулирована следующим образом: люди, конструирующие «вымышленную» виртуальную личность, менее общительны в жизни.

Научная рефлексия социально-психологических проблем связанных с компьютеризацией общества еще только начинается. Однако уже очевидны выгоды исследований: помимо прямого опыта анализа специфической для виртуальной среды феноменологии и развитие новой отрасли - виртуальная психология, они определяют возможность дополнения уже имеющихся в социальной психологии данных о самопрезентации и идентификации, социализации.

Действительно, виртуальная реальность и смежные явления представляют широкое поле для исследования, как психологии, так и других гуманитарных и естественных наук. Для психологии, в первую очередь, возможность создания виртуальных сред означает внедрение нового метода исследования поведения человека - посредством моделирования психической реальности. Однако, в силу определенных теоретических и методологических проблем, освоение потенциала виртуального моделирования как метода психологических исследований сводится пока к изучению восприятия виртуальной реальности или измененных состояний.

Данное исследование поможет ответить на следующие вопросы:

1. Существуют ли психологические особенности общения у Интернет-пользователей?

2. Возможно ли использовать Интернет-общение для развития навыков общения?

3. Существуют ли терапевтические свойства интернета?

Результаты исследования могут быть использованы:

- в психологическом сопровождении студенчества, при деятельности практического психолога в области информационных технологий;

- для разработки профилактических программ, предупреждающих развитие Интернет-зависимости.

Согласно поставленной цели, наша работа проходила в несколько этапов и предусматривала использование теоретических (изучение и анализ литературы; анализ экспериментального материала психологов, работающих в области виртуальной психологии; обобщение) и эмпирических методов (тестирование, изучение «виртуальных» страниц).

Исследование проводилось на выборке из 50 человек, студентов в возрасте 18-22 лет, зарегистрированных в социальной сети «Вконтакте».

В нашей работе, мы посчитали необходимым, уточнить и выделить следующие понятия:

- «вымышленная» виртуальная личность (минимум отражающая особенности личности реального человека, создающего ее);

- «реальная» виртуальная личность (максимум отражающая особенности личности реального человека, создающего ее).

Мы использовали следующие методики, которые адекватны целям и задачам исследования и соответствующие возрастному критерию выборки:

1. Опросник Е.А. Щепиловой « Восприятие интернета». Опросник включает 67 вопросов по 12 шкалам. Нас интересовали следующие шкалы: восприятие Интернета как лучшего, предпочтительного по сравнению с реальной жизнью («уход»), общение, одушевленность Интернета.

2. Оценка уровня общительности, В. Ф. Ряховского. Данный тест состоит из 16 вопросов позволяющих оценить общий уровень общительности.

3. Методика « Q- сортировка», В. Стефансон.

4. В том числе на основе теоретического материала, нами была составлена анкета, состоящая из 17 вопросов позволяющих выявить особенности использования Интернет и конструирования виртуальной личности.

Наше исследование состояло из двух частей:

1. Исследовательской. Т.е. мы провели анализ виртуальных страниц в социальной сети

«ВКонтакте» с целью формирования выборки.

2. Эмпирический. Это этап проведения методик, соответствующих целям и задачам исследования.

Таким образом, в первой части исследования при анализе страниц в социальной сети

«ВКонтакте» были сформированы две группы респондентов (выборка):

1. группа «вымышленных» героев (25 человек),
2. группа «реальных» героев (25 человек).

Анализ проводился по следующим направлениям: имя (ник), аватарка (главное фото на странице), личные данные. При этом внимание уделялось количеству друзей на виртуальной странице. Респонденты группы «реальных» героев использовали лишь свои имена, только свои фото, страница была заполнена в соответствии с реальными данными. Количество друзей варьировалось от 150 до 400 человек.

Респонденты группы «вымышленных» героев пользовались не своими именами: «Твоя смерть», «Белый», «Пушистый», « Мужичкий Дождь», «Лютый Бендер», « Ёжик», « Рак Вареный», «Чужие Бугагашечки», « Пётр Великий» и т.д. Аватарки так же были в виде картинок животных, чудовищ, мультяшек и т.д. Личные данные или отсутствовали, либо носили шуточный характер (например, место учебы «Дурдом»). Количество друзей варьировалось от 420 до 1280 человек.

Обработка результатов методик производилась по соответствующим ключам и с помощью программы [SPSS](#).

На основе теоретических и эмпирических данных мы пришли к выводу, что люди конструирующие «вымышленную» виртуальную личность имеют ряд особенностей во взаимодействии с окружающими. Большинство из них

проводят за компьютером более 3 часов в день (89% испытуемых конструирующих виртуальную личность), только 30 % респондентов способны отвлечься от компьютера ради встречи с друзьями (в то время 79% респондентов группы «реальных» героев отвлекаются от компьютера для встречи с друзьями), 70% считают, что легче завязать дружбу в «виртуальном пространстве» ( в группе «реальных» героев это всего 35% респондентов). У студентов, строящих виртуальную личность, снижен уровень общительности с окружающими в «реальном» мире. Такие люди комфортнее ощущают себя в виртуальном пространстве, они чувствуют уверенность и безопасность. Интернет кажется им более привлекательным, чем реальная жизнь. Они хотят больше времени проводить в виртуальном пространстве. Им сложнее найти общий язык в реальности. У них мало друзей, необходимость новых контактов приводят их в панику или же выводят из равновесия. Зная такую особенность своего характера, они часто недовольны собой. Но при появлении сильной увлеченности, они все-таки способны проявить свою коммуникабельность. В поведении проявляются противоречивые черты: нерешительность в общении с проявлением самостоятельности в некоторых случаях.«Виртуалы» испытывают внутренний конфликт между стремлением к принятию групповых стандартов и ценностей и одновременно — отрицание их. Они стремятся уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонны к компромиссным решениям.

Учитывая возможности Интернета для коммуникаций, «виртуалы» могут, как свободно перейти к общению, так и свободно его прекратить. Они чувствуют себя более уверенно. Возможно, что анонимность общения в Интернете обогащает возможности самопрезентации человека, предоставляя ему возможность не просто создавать о себе впечатление по своему выбору, но и быть тем, кем он захочет. То есть, особенности коммуникации в Интернете позволяют человеку конструировать свою идентичность по своему выбору. Это позволяет получить желаемое социальное одобрение.

В настоящий же момент можно утверждать, что Интернет, как «пятое измерение», новая сфера жизнедеятельности человека, состоялась. И в скором времени будет играть все большее значения в повседневной деятельности каждого жителя планеты. Поэтому в задачи современной психологии входит всестороннее изучение этой новой «среды обитания» современного человека.

Мы планируем продолжать исследования в сфере виртуальной психологии. На наш взгляд, актуальной является тема психологических особенностей «активных» пользователей Интернета. Данная работа может служить основой для определения личностных особенностей пользователей Интернет и характера воздействия Интернета на личность. Результаты могут быть использованы в психологическом сопровождении и деятельности практического психолога в области информационных технологий.

### Список литературы

1. Психологические последствия информатизации /Бабаева, Ю.Д., Войскунский А.Е.// Психологический журнал. -1998.- №1.- С 32-36.
2. **Берн, Э.** Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: пер. с англ./ Э. Берн. - М.:Прогресс,1988.-322 с.-ISBN 0-07-675489-3.
3. **Бодалев, А.А.** Психология общения: учебник/ А.А. Бодалев.-М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2002.-256 с.-ISBN 0-06-875664-4.
4. **Бодалев, А.А.** Личность и общение: учебник/ А.А Бодалев.-М.:1993.-379 с.-ISBN 0-08-765484-4.
5. Групповая игровая деятельность в Интернете/ Войскунский, А.Е.//Психологический журнал.- 1999.-№1.- С 126-132
- 6.**Ермолаев, О.Ю.** Математическая статистика для психологов: учебник/ О.Ю.Ермолаев.-М.: Флинта, 2002.-336 с.-ISBN 0-02-453687-2.
7. Особенности социальной перцепции в Интернете/Жичкина А.Е // Мир психологии.-1999.- № 3.-С 45-56
- 8.Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях/ Форман, П., Вильсон П. // Психологический журнал.-1966.- №2.- С 35-42
9. Диагноз интернет-зависимость/Янг, К.С. // Мир Internet.-2000.-№ 2.- С 24-29.

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Добрынина Е.В.

Оренбургский государственный университет, Оренбург

Проблема творческого потенциала личности как решающего ресурса развития постиндустриального общества и главного фактора, способного обеспечить полноценную жизнь человеку в этом обществе, в последнее время стала предметом обсуждения и исследования философов, психологов и педагогов. Пути ее решения являются предметом многочисленных и напряженных дискуссий. Одной из причин сложности решения данной задачи является тот факт, что в настоящее время не существует единой трактовки сущности понятий «творчество» и «творческий потенциал», поэтому мы считаем целесообразным проанализировать сущность данных понятий с точки зрения философии, психологии и педагогики.

Психология творчества исследует процесс, психологический «механизм» протекания акта творчества, как субъективного акта индивида. Философия рассматривает вопрос о сущности творчества, который по разному ставился в разные исторические эпохи. Так, в античной философии творчество связывается со сферой конечного, преходящего и изменчивого бытия, а не бытия бесконечного и вечного; созерцание этого вечного бытия ставится выше всякой деятельности, в том числе и творческой. В понимании художественного творчества, которое первоначально не выделялось из общего комплекса созидательной деятельности, развивается учение об Эросе как о своеобразной устремленности («одержимости») человека к достижению высшего созерцания мира, моментом которого и выступает творчество [1].

Воззрения на творчество в средневековой философии связаны с пониманием бога как личности, свободно творящей мир, творчество предстаёт, таким образом, как волевой акт, вызывающий бытие из небытия [1].

Пафосом безграничных творческих возможностей человека проникнута эпоха Возрождения. Творчество осознаётся теперь, прежде всего как художественное творчество, сущность которого усматривается в творческом созерцании. Возникает культ гения как носителя творческого начала, интерес к самому акту творчества и к личности художника, характерная именно для нового времени рефлексия по поводу творческого процесса. Всё явственнее выступает тенденция рассматривать историю как продукт чисто человеческого творчества [1].

В современном философском энциклопедическом словаре понятие «творчество» раскрывается, как всякое внесение нового, в частности создание образов в результате формирующей деятельности духа, творческой фантазии [1].

В психологии творчество изучается главным образом в двух аспектах: как психологический процесс созидания нового и как совокупность свойств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс [1].

В узком смысле, творчество - человеческая деятельность, порождающее нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность. Комментируя подобную точку зрения, Л.С. Выготский писал, что в таком случае «творчество есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники» [2].

В широком (и весьма распространенном в психологии) смысле, творчество - это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [3].

Творчество как процесс рассматривалось первоначально, исходя из самоотчетов деятелей искусства и науки (описание «вдохновения», «мук творчества» и т. п.). Так английский учёный Г. Уоллес (1924) расчленил творческий процесс на 4 фазы: 1) подготовку, 2) созревание (идеи), 3) озарение и 4) проверку. Так как главные звенья процесса (созревание и озарение) не поддаются сознательно-волевому контролю, это послужило доводом в пользу концепций, отводивших решающую роль в творчестве подсознательному и иррациональному факторам. Однако экспериментальная психология показала, что бессознательное и сознательное, интуитивное и рассудочное в процессе творчества дополняют друг друга [1].

Однако изучение продуктивного мышления выявило, что догадка, «озарение», неожиданное новое решение возникают в экспериментальных условиях при соответствующей организации процесса творчества (М. Вертгеймер, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев) [1].

В свою очередь эффективность творческого процесса, возможно, связана с комбинацией нескольких факторов (способностей).

Способность к быстрому и, главное, постоянно идущему перебору множества вариантов связей между уже существующими понятиями.

Способность к формированию открытого, в смысле постоянно генерируемого (дополняемого и изменяемого), списка атрибутов какого-либо явления или понятия. Эта способность важна ввиду того, что характеристики изучаемых явлений представляют собой наборы исходных параметров, используемых для перебора комбинаций.

Способность к формированию удачной системы приоритетов среди вариантов связей, подготавливаемых к перебору. При этом системы приоритетов должны меняться в зависимости от решаемой задачи (предметной области).

Способность к формированию новых понятий. Данная процедура может рассматриваться как циклический процесс формирования способа построения дедуктивного или индуктивного рассуждения на основании имеющихся фактов

и понятий, т. е. с опорой на ранее образованные участки сети и связи между ними.

В рамках такой модели становятся понятны как индивидуальные различия в креативности, так и различия творческих успехов у одних и тех же людей в разных предметных областях. Действительно, предположим, что на каком-либо этапе рассуждения у некоторого человека сложилась «удачная» система приоритетов вариантов перебора признаков. В результате этот человек данной ситуации проявит себя как творческая личность. Однако в случае проведения рассуждения в другой предметной области тот же субъект будет пользоваться другой, иначе организованной базой знаний, которая сложилась, например, в результате менее удачного процесса обучения (плохой учитель, неудачный учебник) или в результате отсутствия интереса к данной области знаний. В итоге он не проявит себя как творческая личность [3].

Поскольку одной из главных задач, стоящих перед образованием, является задача формирования рефлексивной творческой личности, понятия «творчество» и «творческий потенциал», также широко исследуются и в педагогической теории и практике, однако практически все исследования в области педагогики в той или иной степени связаны с психологией личности. Поэтому мы считаем целесообразным уделить особое внимание педагогическому подходу к данной проблеме.

Доктор педагогических наук, профессор Андреев В.И. рассматривает творчество как вид человеческой деятельности, характеризующийся рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве [4].

По мнению Андреева В.И. творчество - это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

1) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

социальная и личная значимость и прогрессивность, то есть она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, - это не творчество, а варварство);

наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;

наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;

5) новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков мысленно исключить хотя бы один, творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой [4].

Обобщая сказанное, есть основание принять следующее определение понятия «творчество». Творчество - это один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для творчества необходимы объективные (социальные, материальные)

и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, общественной и социальной значимостью, а также прогрессивностью [4]. Таким образом, мы можем видеть, что творчество довольно сложное и неоднородное явление, которое предполагает глубокий анализ его компонентов.

Так кандидат психологических наук, доцент Глазовского государственного педагогического института Зорин С.С. [5] на основе проведенных исследований творчества студентов разных факультетов представляет следующие уровни творческого стиля деятельности:

1) Репродуктивно-алгоритмический уровень творчества; на этом уровне студенты приобретают мастерство, копируя и подражая великим мастерам искусства. Этот этап проходят фактически все начинающие художники, композиторы и литераторы.

2) Конструктивно-модульный уровень творчества; на данном уровне студенты, достигшие успехов на репродуктивном уровне, пытаются создать свое и переходят на конструктивно-комбинированный уровень. На этом уровне делается попытка создать что-то новое комбинированным способом из созданных уже произведений создать новую комбинацию. Данный уровень творчества можно, отнести к полупродуктивному.

3) Аналоговый уровень творчества, когда автор создает аналог какого-либо произведения, но на более высоком уровне или более совершенное, т.е. дорабатывает, перерабатывает, трансформирует и т.п. Данный уровень творчества является переходным от полупродуктивного к продуктивному уровню творчества.

4) Продуктивный уровень творчества наблюдается тогда, когда автор создает новое произведение, не имеющее аналогов.

5) Эвристический уровень творчества - это высший уровень творчества, когда автор произведения создает принципиально новые произведения, не имеющие аналогов, и на более высоком уровне, превосходящем все предыдущие произведения [5].

Уровень творчества, прежде всего, зависит от индивидуального творческого стиля деятельности, который формируется на основе рефлексии. Показатель рефлексии имеет огромное значение для самостоятельного повышения творчества. В чем же заключаются психические формы проявления рефлексивных процессов, особенно при формировании индивидуального творческого стиля деятельности у студентов?

1. Критичность мышления, такое качество личности, которое в настоящее время становится социально значимым и формируется в особых учебных ситуациях, требующих рецензирования, оценки, высказывания личного мнения и т.п.

2. Стремление к доказательности, к обоснованию своей позиции на основе научного объективного материала.

3. Умение ставить вопросы, умение видеть проблему.

4. Стремление и способность студента вести дискуссию, поскольку рефлексия - это дискуссия с самим собой, когда сам ставишь вопрос и сам на него отвечаешь.

Готовность к адекватной самооценке, выйдя из рефлексивную позицию, демонстрируя психологическую культуру самоанализа. Большую психолого-педагогическую ценность имеет групповая самооценка студентов в группе или учащихся в классе.

Рефлексия и уровень развития способности к самоуправлению. Рефлексивная активность является фактором развития индивидуальной способности к самоуправлению, особенно у студентов в период обучения в вузе. Способность к самоуправлению способствует формированию когнитивного стиля творческой деятельности. Обоснованием могут служить результаты исследования Е.Г. Ксенофонтовой и данные зарубежных психологов, в которых выявлена прямо пропорциональная зависимость между уровнем саморегуляции личности и степенью обоснованности и продуманности целей и программ своей жизнедеятельности.

Умение творчески решать научные, социальные проблемы и преодолевать трудности, которые встречаются в учебной и научной деятельности и общественно-социальной жизни.

Личностный подход к способностям. Способности как бы возвышают студента, делают его интереснее и масштабнее, «ведут» его вперед; талантливый человек все время находится в поиске, в движении.

Направленность личности. Важным свойством человеческой личности является ее внутреннее единство, целостность. СЛ. Рубинштейн, один из первых исследователей направленности, включал в ее характеристику установку, то есть занятую личностью позицию. Направленность личности характеризуется главными целями и задачами, которые ставит перед собой человек, его «руководящей идеей» (выражение Б.М. Теплова). Направленность также выражается в избирательной готовности человека к деятельности по осуществлению этих целей [5].

Также выделяются следующие стилеобразующие черты (компоненты) творческой деятельности:

- способность к видению проблемы;
- оригинальность мышления;
- диалектичность мышления;
- 4) легкость ассоциирования;
- гибкость мышления;
- антиконформизм мышления;
- легкость генерирования идей;
- критичность мышления;
- способность к оценочным действиям;
- способность к переносу знаний;

уровень творчества, знаний и мастерства;  
рефлексия в сочетании с творческой интуицией. Педагогическое творчество между преподавателем и студентом

предотвращает негативные моменты педагогической деятельности субъектов, участвующих в процессе обучения. Следовательно, возникает необходимость изучения сущности творческого потенциала и условий его эффективного формирования у студентов.

Существенное значение для нас имеет уточнение представлений о понятии «творческий потенциал». В энциклопедическом словаре потенциал - (от латинского - сила) - это источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть в действии, использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица в определенной области [6].

А.М. Матюшкин рассматривает творческий потенциал как интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (его позиции, установки, направленности) человека к творчеству. С. В. Сальцева, отмечая, что творческий потенциал личности - это интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающая его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии, одновременно уточняет, что структурно-содержательный план творческого потенциала отражает комплекс способностей интеллекта, комплекс свойств креативности и комплекс личностных проявлений (эмоциональных, сознательных и бессознательных, волевых, поведенческих), но не сводится к ним. А также акцентирует внимание на то, что вероятность проявления его зависит от личного стремления (целенаправленности) человека в полной мере реализовать свои возможности; от степени его внутренней свободы; от сформированности социального чувства [7].

Петров К.В. рассматривает творческий потенциал как личностное образование, принадлежащее субъекту, полагающее комплекс внутренних потенций и ресурсов, проявляющихся в деятельности, направленной на получение новых (как для личности, так и для общества в целом) результатов, обеспечивающих возможности творческого роста-развития субъекта на протяжении его жизни [8].

Таким образом, мы можем видеть, что каждое из выше приведенных определений понятия «творческий потенциал» базируется на определенном личностном свойстве или совокупности ряда характеристик личности, что позволяет также определить творческий потенциал как структурно-компонентный. Петров К.В. предлагает к рассмотрению следующие компоненты творческого потенциала:

функционально-структурные (ценностно-мировоззренческий, мотива-ционно-целевой, когнитивный, деятельностный (операционный), креативный, коммуникативный, рефлексивный, эмоционально-волевой, адаптационный);

- логико-операциональные (способность к установлению причинно-следственных связей; критичность мышления, способность генерировать новые идеи и предъявлять решения в образно-графической форме, способность принятия оптимальных решений);

- онтосоциогенетические (природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты).

По степени устойчивости можно выделить два типа творческого потенциала: неустойчивый и устойчивый. Первый характеризуется нечетким выявлением и применением творческого подхода к решению различного рода задач, второй - четким и быстрым творческим решением задач различного характера.

Так, Дж. Гилфорд выделил следующие способы стимуляции творческой активности:

Обеспечение благоприятной атмосферы. Доброжелательность со стороны преподавателя, его отказ от выставления оценок и критики в адрес обучаемого способствует свободному проявлению дивергентного мышления.

Обогащение окружающей среды самыми разнообразными новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности.

3) Поощрение высказывания оригинальных идей.

Обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного характера применительно к самым разнообразным областям как учебного, так и внеучебного характера.

Использование личного примера творческого подхода к решению проблем.

б) Предоставление обучаемым возможности активно задавать вопросы.

В то же время, существуют факторы, препятствующие развитию творческих способностей:

стремление к успеху, во что бы то ни стало, недопущение риска;  
конформность, неспособность противостоять давлению других;  
неодобрение исследования, воображения, фантазии;  
жесткие половые стереотипы;  
дифференциация игры и учения;  
готовность к изменению точки зрения, собственного мнения;  
преклонение перед авторитетами.

Таким образом, можно сделать вывод, что, по мнению большинства исследователей, творческий потенциал поддается развитию. Д. Б. Богоявленская на основании экспериментальных данных пришла к заключению, что становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их

проявления отмечается к 3 классу (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст.

При этом подчеркивается, что традиции, и установки в обучении могут либо стимулировать, либо подавлять творческие способности личности. Современные молодые специалисты должны быть подготовлены к столкновению с новыми неожиданными профессиональными задачами, превышающими накопленные в вузе знания и опыт и требующими от них нестандартных творческих решений. Поэтому важен на современном этапе развития системы высшего образования поиск средств формирования и развития творческого потенциала личности студента в процессе обучения и воспитания.

#### *Список литературы*

- 1 *Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев. - М.: Современная Энциклопедия, 1983. - 840 с.*
- 2 *Большой Российский Энциклопедический словарь [Текст]. - М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. - 1883 с.*
- 3 *Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2004. - 672 с.*
- 4 *Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - 6-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2006. - 608 с.*
- 5 *Зорин, С.С. Системный анализ факторов, влияющих на формирование творческого потенциала у школьников и студентов [Текст]: информац.-аналит. журнал «Наука и школа», 2004. №4. - 27 с.*
- 6 *Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция А.М. Прохоров. 3-е изд. - М.: Советская Энциклопедия, 1985. - 1600 с.*
- 7 *«Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика». (1993; Оренбург). Республиканская конференция «Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика» [Текст]: материалы республиканской конференции. - Оренбург, 1993. - 37 с.*
- 8 *Петров, К.В. Формирование творческого потенциала учащихся как условие акмеологически задаваемого развития [Текст] / К.В. Петров. - «Мир психологии», 2006. №4. - 174 с.*
- 9 *«Актуальные проблемы проектирования образовательной системы». (2007; Кумертау). Всероссийской научно-практической конференция «Актуальные проблемы проектирования образовательной системы», 2007 г. [Текст]: материалы / редкол.: О.В. Митченкова и [и др.]. - Кумертау, 2007-388 с.*

# ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ

Жайбалиева Л.Т.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В системе гуманитарных наук «Источниковедение всеобщей истории» является одной из специальных исторических дисциплин. Данный курс имеет принципиальное значение для гуманитарного знания в целом и исторического образования в частности; это – комплексная специальная историческая дисциплина с собственным предметом и особыми методами исследования.

Источниковедение занимает одно из центральных мест в системе специальной исторической подготовки. Преподавание этой дисциплины обеспечивает формирование основных профессиональных навыков у студентов – умение работать с разнообразными историческими источниками.

В последние десятилетия источниковедение переживает процесс бурного развития – это показатель движения вперед всей исторической науки, поскольку расширение источниковой базы исследований и совершенствование методов источниковедческого анализа служат основой этого движения. Дисциплина «Источниковедение всеобщей истории» имеет своей целью дать соответствующие современному уровню развития исторической науки знания в области теории и методологии источниковедения, информацию о сохранившихся комплексах исторических источников и методике работы с ними. В курсе должно найти отражение оптимальное сочетание общих теоретико-методологических вопросов, материала об отдельных комплексах источников и их содержании. Овладеть методикой источниковедческого анализа можно только на конкретном материале, воспринимая источник как памятник определенной исторической эпохи.

Источниковедение складывалось как особая дисциплина, прежде всего, в рамках методологии исторического исследования, поскольку именно историческая наука систематически использует для целей познания исторические источники. Традиционно источниковедение связано с исследовательской деятельностью историка, и поэтому иногда говорят именно об историческом источниковедении, исторических источниках. Однако в настоящее время очевидно, что проблемы, которые специально разрабатывает источниковедение, рассматриваются не только в исторической науке, но в гораздо более широком междисциплинарном пространстве гуманитарных исследований. Вместе с тем методы источниковедения важны для многих областей гуманитарного знания. Поэтому изучение проблем источниковедения следует начать не с истории его формирования, а с вопросов теории – его теоретико-познавательных оснований.

Центральным в источниковедении является понятие исторического источника. Это обусловлено своеобразием исторического познания. Исторический источник – это объект, созданный человеком на основе субъективных образов мира и потому он является надежным средством

познания исторической действительности. Исторический источник бесчисленными нитями связан с исторической действительностью и отражает ее в самых различных формах, ракурсах и планах. Мастерство источниковеда, совершенствование методики исследования, общий прогресс науки открывают все новые и новые стороны этих связей.

Источник, возникая в ходе исторического процесса и став позднее объектом исторического изучения, выступает как связующее звено между историей как процессом и научным познанием истории. В целом, источник неисчерпаем для исследователя; каждое новое поколение историков, продолжая процесс познания прошлого, получает новую информацию, выявляя в источниках новые грани действительности. Проблема в том, как извлечь и правильно истолковать содержащуюся в нем информацию. Важность этой задачи определяется тем, что именно данные исторических источников и составляют основу исторического знания.

Обобщенное определение исторического источника таково: к историческим источникам относится все непосредственно отражающее исторический процесс и дающее возможность изучать прошлое человеческого общества, все созданное в процессе человеческой деятельности, дошедшее до нас в виде предметов материальной культуры, памятников письменности, идеологии, нравов, обычаев, языка и несущее информацию о многообразных сторонах общественной жизни.

Как бы ни было велико субъективное начало в историческом источнике, оно не может целиком вытеснить объективное ядро, которое является определяющим в источнике. Можно сказать, что не существует источников ненужных, ничего якобы не дающих для исторического исследования, т.к. любой источник содержит информацию о той исторической действительности, которую он отображает, и, главная задача историка – суметь расшифровать, получить эту информацию.

В распоряжении историков имеется очень большое число самых разнообразных источников, которые делятся на ряд категорий. Каждая историческая эпоха порождает и продолжает порождать разные типы источников. Отдельные типы существуют на протяжении ряда исторических периодов, другие встречаются лишь в определенных из них. В источниковедении выработаны различные системы классификации и систематизации.

В настоящее время в теоретическом источниковедении принято выделять основные типы исторических источников, опираясь на сущностное определение источника как субъективного образа объективного мира, как объектов, имеющих разное содержание и свою внутреннюю структуру. Типы исторических источников отличаются друг от друга основным принципом кодирования и хранения информации. Эта информация может быть передана, отображена знаками письменности, вещественными памятниками, словами устной речи, звуками, танцами, обрядами и т.п., которые с разных сторон и различным способом отражают объективную историческую реальность.

Одним из важнейших типов исторических источников являются письменные источники. Главная их особенность заключается в том, что информация в них подана в виде письма, т.е. особого средства общения между людьми, возникшего на базе звуковой речи и мышления, оформленного в виде начертательных знаков или изображений.

Другой тип исторических источников – вещественные памятники, памятники материальной культуры: остатки предметов обихода, производства, жилищ и сооружений, развалины городов и поселений, орудия труда, украшения и многое другое. Вещественные источники не только отображают прошлую реальность, но и воплощают ее в определенных предметах, т.е. информация о прошлом закодирована в вещественных памятниках в форме других внутренних связей, а содержание и объем информации носят иной характер, чем в письменных памятниках. Обилие и разнообразие вещественных памятников, постоянное увеличение их объема, совершенствование методики их обработки превращают вещественные памятники в столь же основной источник, как и письменные источники.

Особым типом исторического источника являются этнографические источники: пережитки обрядов, верований, суеверий, обычаи, возникшие в иную историческую эпоху и сохранившиеся в более поздние времена. Не для всех периодов истории этнографические источники имеют одинаковую ценность, тем не менее этот тип исторического источника сохраняет свое значение для исследователей.

Из других типов исторических источников можно выделить памятники устного народного творчества – фольклор. Фольклорные памятники сохранили в устной форме художественные образы прошлого, характеризующиеся особенностями народной культуры.

Данные языка: его лексика, семантика, грамматический строй, отдельные анахронизмы, устойчивые выражения, топонимика, имена не похожи на другие категории источников по своей внутренней структуре и объему содержания, и представляют собой особый тип исторического источника. Специфичность этого типа источников проявляется и в том, что для выявления языковых данных разработана особая лингвистическая методика, отличающаяся от методики работы с собственно письменными памятниками и другими источниками.

Тип исторического источника охватывает широкий ряд памятников, которые в свою очередь, делятся на более дробные разряды, например, письменные исторические источники включают самые разнообразные памятники: исторические сочинения, религиозно-философские труды, научные труды, художественные произведения и сборники законов, личную переписку, финансовые отчеты и т.п. Типы источников принято подразделять на более мелкие разряды, которые обозначаются термином род. Тип письменных источников обычно делят на два рода: повествовательные источники и документальные. Это деление продиктовано определенными внутренними различиями в данной группе источников. Различие между повествовательными

и документальными источниками зависит от того, что преобладает в содержании источника: отображение действительности или ее воплощение в источнике.

Разнохарактерный материал вещественных источников делится на несколько родов. Можно выделить род вещественных памятников, структурообразующим элементом которого является художественный образ, воплощенный, например, в скульптуре, живописи, архитектуре, мелкой пластике. Иной характер содержания в этом разряде памятников представляют собой непосредственные остатки прошлой жизни: утварь, керамика, орудия труда, жилища, укрепления и др.

Особым родом вещественных памятников выступают памятники мировоззренческого характера, в содержании которых преобладают идеологические стороны действительности, например, храмы и святилища, могильники и предметы культа и т.д. Естественно, нельзя абсолютизировать различия между родами вещественных памятников, поскольку в каждом можно найти черты другого рода. Элементы общности свойственны каждому роду внутри нового типа, тем не менее, какая-то сторона получает в каждом роде преобладающее место, которое делает необходимым внутритиповое деление.

В основе современных классификаций лежат фундаментальные понятия содержания и формы исторического памятника. Различают понятия внешней и внутренней формы источника. Под первой принято понимать внешнее оформление источника, чувственно воспринимаемый конкретный облик, будь то монументальная скульптура, монеты, рукописи, предметы труда и вооружения, географические названия и т.п. Более глубокое значение имеет понятие внутренней формы: это структура источника, внутренние связи, которые организуют отображенные и воплощенные в источнике факты, события и явления.

Важнейшая особенность внутренней структуры вещественного памятника – это непосредственное свидетельство о материальном и духовном состоянии культуры данной эпохи, сохранившееся в реальных остатках самой жизни. Вещественные остатки, поэтому не только дополняют, расширяют, но и контролируют систему знаний, извлеченных из письменных источников.

Внутренняя форма эпиграфического памятника еще более сложна, поскольку она включает в себя особенности внутренних связей источника письменного, с одной стороны, и источника вещественного – с другой. Выявление особенностей внутренней формы и содержания источника является необходимой задачей источниковедческого анализа. Анализ этот весьма сложен и требует специальных знаний по текстологии, лингвистике, этнографии, палеографии и др.

Часть находящихся в распоряжении современных исследователей источников сохранилась благодаря письменной, главным образом, литературной традиции, другая часть добыта в результате археологических раскопок. Общая совокупность таких источников составляет проекцию

развития исторической науки, является сокровищницей бесценного жизненного опыта и напряженного интеллектуального труда многих поколений.

Литературное наследие, памятники материальной культуры древних народов, вещественные и археологические источники, несмотря на свою известную фрагментарность, поражают многообразием и на протяжении многих столетий продолжают сохранять непреходящее значение. Само понятие об историческом источнике и его фундаментальном содержании, отношение к нему именно как к феномену культуры, результату целеполагающей человеческой деятельности в духовной и материальной сферах, появились благодаря интерпретации важнейших произведений богатейшей по своему содержанию литературы древности. Античные повествовательные, или нарративные, источники до сих пор служат в качестве надежной основы общеисторического знания, действенного средства постижения окружающей действительности, своеобразного ключа для адекватного понимания не только отдельных тенденций генезиса социальных и политических структур древних цивилизаций, но и сущности всемирно-исторического процесса в целом. Неуклонное расширение источниковой базы, дальнейшее совершенствование методов изучения культурного наследия мира древневосточных и античных цивилизаций являются залогом успешного освоения курса всеобщей истории.

Средневековые источники в подавляющей своей части относятся к категории письменных и состоят из нескольких разделов (документальные, юридические, нарративные, фольклорные и литературные). Студентам необходимо уяснить особенности каждого типа источников, понять, что они дают для изучения социально-экономического и политического развития средневековых стран Западной Европы.

Источниковедение новой и новейшей истории зарубежных стран базируется на обобщающем анализе основных групп источников. В задачи, стоящие перед студентами, входит знакомство со всем комплексом источников по истории нового и новейшего времени, изучение методики их исследования, предоставление сведений о хранении и важнейших публикациях исторических документов. Ввиду специфики источниковедческого анализа применительно к различным типам и видам источников основным принципом расположения материала избрано отдельное рассмотрение каждой категории в зависимости от характера происхождения и функционального предназначения.

Различные классы источников, отражающие историческую реальность по-разному и с разных сторон, имеющие различное соотношение субъективного фактора и объективного ядра, предполагают и неодинаковую методику исследования разных типов, родов и видов. Классификация источников приобретает большой источниковедческий смысл потому, что она способствует разработке разных методик и приемов источниковедческого анализа, указывает конкретному исследователю пути и формы изучения данного источника.

Определяя место источниковедения в системе исторического образования следует отметить, что изучение исторических источников является

обязательным условием формирования самостоятельных выводов. История изучает прошлое, которое может быть отделено от нас многими веками и даже тысячелетиями. Историческое образование не может сводиться просто к запоминанию какого-то минимума фактов и дат. Студент должен научиться научно мыслить, творчески осмысливать исторические события и знать, как добывать сведения об этих событиях, должен приобрести навыки научно-исследовательской работы в области истории. И роль источниковедения в этом трудно переоценить.

Теоретическая часть, естественно, не покрывает всего источниковедения как специальной исторической дисциплины. Она дополняет, вернее осмысливает практическое источниковедение, углубленное специальное исследование всех подразделений источниковой классификации, различных его типов, родов и видов с набором конкретных методик, приемов и методов анализа. В центре внимания источниковедов находятся вопросы происхождения и авторства источников, истории их возникновения и создания, полноты и достоверности содержащихся в источниках свидетельств, методов интерпретации и анализа их содержания. В практическом источниковедении различают три степени конкретного анализа.

Прежде всего, выделяют внешнюю критику источника – эвристику и герменевтику – нахождение источников для исследования той или иной проблемы; установление, например, в письменном памятнике, первоначального текста, точное его прочтение, очищение от вставок и фальсификаций, выявление вторичного текста и редакторских дополнений, определение происхождения источника; время его становления, место написания и авторство; цели и обстоятельства составления источника. Существуют свои особые приемы и во внешней критике вещественного памятника: формальное описание, выявление связей в рамках комплекса, функциональное назначение и др.

Вторая ступень источниковедческого анализа – стадия внутренней критики источника. Для письменного источника это соотнесение автора с эпохой, которую он представляет, выявление своеобразия его видения, мировоззрения, политической направленности, классовой принадлежности, профессиональной подготовки; определение полноты сведений, их достоверности и точности, подлинности текста или его подделки.

Наконец, третьей ступенью в конкретном источниковедческом анализе является объединение результатов внешней и внутренней критики источника в источниковедческом синтезе: определение генеалогической связи источников, сопоставление источников по степени их достоверности и точности, взаимные отношения источников между собой, полнота освещения событий, установление всей суммы фактов, необходимых для исследования данной проблемы, выявление недостающих звеньев в цепочке установленных фактов и границ данного исследования.

Ключевое значение в источниковедении, как теоретическом, так и прикладном, имеет проблема достоверности разных категорий исторических

источников. Что более достоверно – письменные источники, вещественные памятники или данные языка; повествовательные или документальные произведения внутри группы письменных источников, остатки жизни или художественные памятники внутри группы вещественных памятников и т.п. Очевидно, что все типы, роды и виды источников в определенной степени достоверны, поскольку в каждом источнике отображена та или иная сторона исторической реальности. Как нельзя назвать ни одного источника, который абсолютно точно отражает прошлое, так нельзя сказать, что эти источники, совершенно лишены какого-либо исторического ядра. Все категории источников различны по степени насыщенности информацией, однако для понимания общего исторического процесса все исторические источники имеют одинаковую ценность. Достоверную картину жизни можно получить лишь используя разные типы, роды и виды исторических источников.

Итак, теоретическое и конкретное источниковедение образуют неразсторжимое единство, постоянно взаимодействуют и обогащают единый процесс раскрытия объективной исторической действительности, отображенной и воплощенной в источнике.

Работа с историческими источниками является одной из главных составляющих исторического исследования. Умение работать с источником – необходимое качество для профессионального историка. Изучая содержание источников, классифицируя их, располагая в определенную систему, разрабатывая методы их изучения, источниковедение представляет материал для конкретных исторических исследований.

#### *Список литературы*

1. **Грицкевич В.П., Каун С.Б., Ходин С.Н.** *Теория и история источниковедения. Учебное пособие* / В.П. Грицкевич, С.Б. Каун, С.Н. Ходин. – Минск: [Издательство БГУ](#), [ИЦ БГУ](#), [Изд. центр БГУ](#), 2008. – 254 с. – ISBN: 985-476-537-7.
2. *Источниковедение. Теория. История. Метод. Источники российской истории: учеб. пособие для вузов* / И.Н.Данилевский, В.В. Кабанов, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева. – М.: РГГУ, 2004. – 702 с. – ISBN: 5-7281-0090-2.
3. **Лаппо-Данилевский А. С.** *Методология истории* / А.С. Лаппо-Данилевский. – М.: Территория будущего, 2006. – 472 с. – ISBN: 5-7333-0150-3.
4. **Медушевская О.М.** *Современное зарубежное источниковедение: учеб. пособие для студентов вузов* / О.М. Медушевская. – М.: Высш. шк., 1983. – 144 с.
5. **Медушевская О.М.** *Источниковедение: теория, история и метод* / О.М. Медушевская; отв. ред. М.Ф. Румянцева. – М.: РГГУ, 1996. – 80 с. – ISBN: 5-7281-0060-0.
6. **Мосолкина Т.В.** *Курс лекций по источниковедению новой и новейшей истории: учеб. пособие для студентов ист. фак.* / Т.В. Мосолкина, Н.И.

*Николаева; Саратов. гос. университет им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов: Изд-во Саратов. университета, 2004. – 92 с. – ISBN: 5-292-03157-7.*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Карымова О.С., Сукнина О.А.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», Оренбург

В новых социально – психологических условиях современный профессионал должен обладать максимально выраженными профессиональными качествами, четко идентифицировать себя со своей профессией, но одновременно должен быть способным к постоянному развитию в социальной среде.

Становление специалиста, заключающееся, в конечном счете, в полноценном овладении профессией, закономерно сопровождается изменением представлений человека о себе, своих способностях и слабостях, интенсивным самоопределением и поиском собственного места в профессиональном мире. Это делает значимыми обращения к проблемам профессиональной идентичности.

В связи с тем, что психология «становится самостоятельной практической дисциплиной» переживает «прагматический бум» (Д.И. Дубровский) появляется необходимость обращения к проблемам профессионализма психологов-практиков, адекватной подготовки будущих психологов. Тем более что в сложно организованном обществе, появился социальный заказ, массовый спрос на психологические услуги: индивидуальное психологическое консультирование, психотерапию, психокоррекцию, социально-психологические тренинги и т.д. При этом обостряется проблема достижения профессиональной идентичности психологами, возникают сложности формирования профессионального самосознания именно как психологического, откуда вытекает проблема эффективности психолога как профессионала.

Формирование профессиональной идентичности происходит в процессе профессионализации. Понятие «профессионализации» чаще всего понимается как овладение человеком системой профессиональных знаний, умений, навыков, как непрерывный процесс профессионального развития человека с момента выбора профессии до прекращения активной трудовой деятельности. Профессионализация - это процесс становления профессионала, включающий в себя выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей, освоение правил и норм профессии, формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии.

Можно отметить следующие периодизации профессионального развития человека:

Е. А. Климов выделяет стадию предыгры; стадию игры; стадию овладения учебной деятельностью; стадию оптации; стадию профессиональной подготовки; стадию развития профессионала.

В. А. Бодров предлагает следующую последовательность: стадия

предыгры; стадия игры; стадия овладения учебной деятельностью; стадия профессионального обучения; стадия профессиональной адаптации; стадия развития профессионала; стадия реализации профессионала; стадия спада, завершения жизни.

Дж. Сьюпер выделил следующие стадии развития профессиональной карьеры и их содержание: 1) стадия роста - развитие интересов, способностей; 2) исследовательская стадия - апробация своих сил в различных видах трудовой и учебной деятельности; 3) утверждения - профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе; 4) поддержания - создание устойчивого профессионального и социального положения.

Н. С. Аринушкина считает, что становление профессиональной идентичности, достижение профессионализации опосредованно длительным, поэтапным развитием индивида. Первоначально это этап обучения, накопления опыта, теоретических знаний; затем – психологическая сторона профессионализации, когда индивид наблюдает, усваивает и представляет себя и свою будущую профессию; далее – это этап саморефлексии, осознания индивидом реального положения дел, принятия или непринятия им или профессиональным сообществом его как профессионала.

В своей работе Н. С. Аринушкина подчеркивает, что приобретение профессиональной идентичности происходит в процессе обучения, осуществляется через творческую познавательную активность личности, а также психологическую подготовку к ситуации профессиональной деятельности, опосредовано через развитие саморефлексии, моделирование, научение профессиональным образцам будущей деятельности и четкое определение своего места в ней.

Л. Б. Шнейдер выделяет этапы становления профессиональной идентичности, соотносимых с этапами психического развития ребенка и исторического развития профидентичности в социогенезе:

1. Допрофессиональный — в период детства ребенок приобретает фрагментарные и несистематичные знания о мире профессий. Его выборы и предпочтения ситуативны и случайны.

2. Предпрофессиональный — к моменту окончания школьного детства подросток достаточно неплохо разбирается во внешних профессионально дифференцирующих признаках. В период отрочества начинается профессиональное самоопределение, заключающееся в идентификации со своей профессией и обособлении от других видов профессиональной деятельности.

3. Осведомительный — в процессе профессионального обучения юноша обстоятельно дифференцирует профессиональные группы и уже способен идентифицироваться с одной из них. В этот период происходит профессиональная персонализация, заключающаяся в идентификации со своим сообществом и обособлении от других общностей, профессиональное самоопределение при успешном развитии может быть завершено в общем виде, начинается профессиональная самоорганизация. Профессиональная

идентичность может формироваться уже в полном объеме.

4. Профессиональный — в поствузовский период молодой человек приобщается к самостоятельной профессиональной деятельности. Более глубокое усвоение профессиональных нормативов и стереотипов дифференцирует упорядочивает образ «идеального профессионала», который дополняется образом «себя как профессионала», все более уточняющимся в ходе профессионального самопознания — от стереотипов поведения в типичных обстоятельствах до моделей продуцирования творческих решений в непредсказуемых ситуациях, самореализации и развития личности в труде.

В психологическом смысле по Э. Эриксону при становлении профессиональной идентичности человек проходит те же этапы, что и при социализации — доверие, автономию, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграцию. В устойчивом окончательном варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса.

Н. Л. Иванова и Е. В. Конева подчеркивают, что процесс формирования профессиональной идентичности не всегда осознается человеком. Так Т. М. Буякас отмечает, что формирование идентичности у современного профессионала зачастую носит слабо осознанный характер, поскольку многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях. Это в определенной степени замедляет формирование целостного представления человека о своей роли в собственно профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижения уровня профессионального мастерства.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление особенностей когнитивного компонента профессиональной идентичности и представлений об идеальном профессионале у студентов — психологов на младших и старших курсах и практикующих психологов.

В нашем исследовании приняли участие студенты-психологи, обучающиеся в ОГУ и ОГПУ на первом и пятом курсе, а также практикующие психологи. Выборка составила 125 человек, из них 35 мужчин. Методическим инструментарием в нашем исследовании были выбраны методики: «Семантический дифференциал» и «Техника репертуарных решеток Дж. Келли», модифицированные в соответствии с целями исследования.

В результате анализа данных, полученных в эмпирическом исследовании профессиональной идентичности и представлений об идеальном профессионале у студентов и работающих психологов, мы можем сделать следующие выводы:

1. Образ идеального профессионала включает в себе преобразующую функцию профессиональной идентичности, содержит интенцию к развитию.

2. Если качества, характеризующие эмоциональное участие, способность проявлять эмпатию, чувствовать, понимать и принимать людей, сопереживать приписываются себе испытуемыми как данные уже на начальной

стадии овладения профессией психолога, то сила Я воспринимается как дефицит и является предметом потребности во всех описанных выборках.

3. Профессиональное развитие понимается как возможность личностного развития. На первом курсе профессиональное развитие связывается с представлением о себе идеальном как более сильном и счастливым, у пятикурсников это переживание собственной гармоничности, принятие себя. Работающие психологи видят приближение к «Я идеальному» через самоактуализацию и твердость (автономность, независимость).

4. Образ идеального профессионала воспринимается как недостижимый на всех этапах профессиональной идентичности, при этом у практикующих психологов и пятикурсников он более приближен к реальности и находит выражение в конкретных фигурах профессионального окружения.

5. Я актуальное профессионала во всех выборках семантически более близко к Я ретроспективному.

6. В ситуации кризиса профессиональной идентичности Я ретроспективное оценивается негативно, отвергается (студенты 5 курса).

7. Развитие профессиональной идентичности предполагает принятие системы профессионально-нравственных оценок, определение в профессиональных позициях, осознание и выделение черт людей своей профессии, активное использование профессионального языка.

Таким образом: мы можем говорить о наличии различий в представлениях студентов 1 и 5 курсов, а также практикующих психологов о себе как профессионале, о других профессионалах и об идеальном профессионале. Обнаруженные нами различия в профессиональной идентичности, обусловленные владением профессиональными знаниями, наличием опыта практической деятельности, наличием кризиса профессиональной идентичности.

В результате анализа данных, полученных в эмпирическом исследовании профессиональной идентичности и представлений об идеальном профессионале у студентов и работающих психологов, мы можем заключить, что, поскольку психология относится к гуманитарным профессиям, в ней существуют завышенные, полностью недостижимые представления об идеальном профессионале. Однако, образ идеального профессионала практикующих психологов и пятикурсников более приближен к реальности, находит отражение в реальных фигурах профессионального окружения.

При этом рассогласование между образом идеального профессионала и реальной оценкой себя может заключать в себе как преобразующую функцию профессиональной идентичности, то есть содержать интенцию к развитию, так и стать причиной низкого самоотношения, эмоционального дискомфорта. Профессиональное развитие понимается как психологами, так и студентами как возможность личностного развития. Основной линией развития, как психологи, так и студенты считают силу Я, которая воспринимается как дефицит и является предметом потребности во всех описанных выборках. На первом курсе профессиональное развитие связывается с представлением о себе

идеальном как более сильном и счастливым, у пятикурсников это переживание собственной гармоничности, принятие себя. Работающие психологи видят приближение к «Я идеальному» через самоактуализацию и твердость (автономность, независимость).

Семантическая близость «Я ретроспективного» и «Я идеального» зависит от опыта практической работы, наличия кризиса профессиональной идентичности. В ситуации кризиса профессиональной идентичности «Я ретроспективное» оценивается негативно, отвергается.

На основе полученных результатов мы можем сформулировать рекомендации специалистам, занимающимся подготовкой будущих психологов, студентам – психологам и практикующим психологам.

Рекомендацией преподавателям, занимающимся подготовкой студентов-психологов, является организация для студентов возможности получения опыта практической работы в период обучения в ВУЗе, получение ими супервизорской поддержки, направленной на формирование адекватного представления о себе как профессионале.

Рекомендацией студентам психологам будет работа по осознанию целей и мотивов своей профессиональной деятельности, представлений об идеальном профессионале, выработке собственной профессиональной позиции, которая может быть осуществлена при прохождении студентами индивидуальных консультаций, тренингов как в качестве клиента, так и в качестве психолога.

Рекомендацией практикующим психологам является участие в совместной профессиональной деятельности с другими специалистами – тренинговая работа, участие в конференциях, организация мастерских, посещение групповых супервизий.

#### *Список литературы*

- 1. Аринушкина, Н. С. Об определении и типах идентичности // Мир психологии. - 2004. - № 2. - С. 48-53.*
- 2. Бернс, Р. Развитие Я- концепции и воспитание. Пер. с англ. / М.: Прогресс, 1986. – 420 с.*
- 3. Буякас, Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. - 2002.-№2. – С. 28 – 39.*
- 4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с. - ISBN 5-89357-040-5.*
- 5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения.- Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996. - ISBN 5-201-14433-0.*
- 6. Москаленко, О. В. Личностно-профессиональное развитие современного человека // Мир психологии. - 2004. - № 2. - С. 168-178.*
- 7. Муравьева, К. В., Штильштейн Е. С. О ролевом компоненте Я – концепции // Вестник московского университета. Серия 14, Психология. -2000.-№1.- С. 29 - 35.*

*6. Просекова, В.М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект) // Журнал практической психологии и психоанализа, 2002. №4. – с.46 - 51.*

## **ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО**

**Ковалёва Н.А.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Неоднократно педагоги современности обращаются к творчеству К.Д. Ушинского, так как его идеи живут и, работая на благо педагогики, возрождаются, привнося с собой новые усовершенствованные теории образования. Теоретическую концепцию аксиологических идей К.Д. Ушинский реализовал в методической литературе, учебниках, в работах, посвященных организации образования.

К.Д. Ушинский в системе развивающего обучения особую важную роль отводил личности преподавателя. В наше время это фигура скорее трагическая: в условиях общего кризиса он созидает человека, должен не только дать ему основы человеческой культуры, но и уберечь о моральной деградации, нравственной гибели. Процесс обучения и воспитания немислим без воодушевляющего влияния личности педагога, не заменимого в этом деле ничем. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, - писал К. Д. Ушинский, - потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». Никакие инструкции «дурного воспитателя... не сделают хорошим и не заменят его ни в коем случае».

Преподаватель - основная фигура в деле обучения и воспитания подрастающего поколения. От качества его профессиональной подготовки и уровня компетентности зависит становление личности каждого гражданина нашего общества, развитие интеллектуального потенциала страны. Сегодня заметно активизировались поиски путей радикальной модернизации системы образования как необходимого условия подготовки подрастающего поколения к осуществлению социально-экономических преобразований в новом XXI веке.

Будущее поколение не сможет внести необходимый вклад в решение задач национального развития, если оно не будет иметь соответствующего образования. Поэтому под личностным потенциалом преподавателя нового века хотелось бы подразумевать такую систему ценностей и норм поведения, которая смогла бы обеспечить развитие науки, техники и производства, искусства и культуры нации.

Многое зависит от того, как быстро образовательное сообщество страны осознает себя одной из главных движущих сил в этом процессе, какие

гуманистические подходы к обучению и воспитанию применить, какие компоненты образовательного процесса переосмыслить.

К.Д. Ушинский говорил о личности преподавателя как о решающем звене всей педагогической работы. К.Д. Ушинский отмечал, что процесс обучения и воспитания немыслим без воодушевляющего влияния личности педагога, не заменимого в этом деле ничем. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, - писал К.Д. Ушинский, - потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он не был придуман не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер».

Разрабатывая новые принципы педагогической науки, К.Д. Ушинский считал, что для воплощения в жизнь этих принципов нужны педагоги с совершенно иным уровнем профессиональных знаний, с иным мировоззрением, с иной квалификацией. В середине XIX века не было сформировано само педагогическое образование. Зачастую в учебных заведениях преподавали лица, не имеющие педагогического образования, не владеющие профессиональным мастерством учителя. Кроме того, преподавание в учебных заведениях не отвечало требованиям действительности. Все пороки образования К.Д. Ушинский знал на личном опыте и стремился разработать стройную систему образования, отличавшуюся от современной. Отмечая решающую роль личности преподавателя в образовательном и воспитательном процессе, К.Д. Ушинский неоднократно обращался к проблеме подготовки педагогических кадров в педагогических учреждениях России. В самом начале своей педагогической деятельности, К.Д. Ушинский в ряде статей показывает, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей». К.Д. Ушинский отмечал, что в России педагогический институт готовит преподавателей для средних и высших учебных заведений, но, усвоив университетский курс наук и закрыв свою практическую школу, педагогический институт потерял педагогический характер обучения и сделался бесполезным дополнением к университету. Созданные при гимназиях и при народных училищах педагогические курсы, по мнению К.Д. Ушинского, не способны подготовить квалифицированных специалистов. Только создание учительских семинарий решит проблему педагогических кадров, считал К.Д. Ушинский.

По инициативе К.Д. Ушинского, в период его деятельности в Смольном институте благородных девиц (1859 – 1862), началась подготовка учителей начальных классов. В статье «Проект учительской семинарии» он изложил подробный план подготовки учителя, основные требования к его личности. Эти

требования – высокий профессионализм, глубокая теоретическая подготовка, творчество и коммуникабельность – мы предъявляем к современному педагогу.

Во многих своих работах К. Д. Ушинский высказывает твердое убеждение в том, что одним из важнейших качеств педагога являются знания, и не только преподаваемого предмета, но и специально педагогические. Природные воспитательные таланты, которые сами прокладывают себе дорогу, встречаются редко, «знание и умение преподавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей могут быть сообщены молодым людям, и не обладающим особенными способностями». Ушинский разработал вопрос о различных формах и содержании специальной подготовки преподавателя. Педагог должен обладать разнообразными, ясными, точными и определенными знаниями по тем наукам, которые он будет преподавать. Кроме того, Ушинский считал, что будущему преподавателю следует сообщить целый ряд педагогических навыков, необходимых в работе. Так, педагог должен научиться красиво и правильно писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь.

Перед педагогическими факультетами К. Д. Ушинский ставил три задачи:

- разработка наук, всесторонне изучающих человека «со специальным приложением к искусству воспитания»;
- подготовка широко образованных педагогов;
- распространение среди учителей и общественности педагогических знаний и убеждений.

Наряду с выполнением этих задач педагогические факультеты должны обеспечивать высококвалифицированными кадрами учительские институты и семинарии. Только тогда, по мнению К.Д. Ушинского, можно было сдвинуть с места загнивающую систему образования России.

На сегодняшний день многим высшим учебным заведениям страны не хватает профессиональных педагогических кадров по ряду дисциплин. Молодые специалисты зачастую не имеют представления о педагогическом мастерстве, профессиональных навыках и качестве преподавания своей дисциплины в высшем учебном заведении. На их переподготовку уходит большое количество времени, и что немало важно, денежных средств. В свою очередь, от того, кто, как, какими средствами, методами преподает студентам вузов экономическую, юридическую, педагогическую и другие дисциплины, зависит будущее России. И лишь профессионал своего дела может справиться с поставленной задачей – выпустить из стен вуза дипломированного специалиста. О профессиональной подготовке преподавателя К.Д. Ушинский говорил не раз. Тем не менее, вопрос о переподготовке специалистов, преподающих в учебных заведениях не имея педагогического образования, сегодня звучит достаточно актуально.

Не считая бездейственными программы, уставы и инструкции и возражая только против исключительности их роли, К.Д. Ушинский больше всего требовал от педагогов личного творчества и поисков научных основ своей работы. По мнению К.Д. Ушинского педагог способен и должен влиять на

развитие личностных качеств обучаемого. В это заключается призвание учителя - формирование целостной, всесторонне развитой личности. Как отмечал К.Д. Ушинский, преподаватель-формалист напрасно теряет силы и время на проведение занятий, так как его «подопечные» на занятиях только бездельничают, зная, что и без его скучных «объяснений» они найдут всю информацию в учебнике. Творчество педагога залог успеха всего образовательного процесса. «Золотое правило» К.Д. Ушинского и сегодня актуально. Свободы творчества не хватает многих педагогам и в XXI веке.

Подготовка современного педагога должна осуществляться в процессе непрерывного педагогического образования. Требованиями времени, общественного развития определяются человеческие и профессиональные качества того, кто призван возглавить подготовку грядущих поколений. В свою очередь, именно на выявление, формирование и развитие этих качеств должна быть направлена вся иерархия непрерывного педагогического образования - от отбора и ориентации старшеклассников, склонных к педагогической работе, через их среднее и высшее педагогическое образование до переподготовки и совершенствования кадров работающих преподавателей.

На первом еще детском этапе целесообразно выявить ребят, желающих стать педагогами, помочь им осознать свое решение, соотнести особенности своей личности с предстоящей педагогической деятельностью, наметить и воспитывать в себе то, без чего нельзя стать настоящим педагогом, приобщиться к практической работе с младшими ребятами, в школе и в классе. Предпрофессиональная подготовка, призванная способствовать отбору тех, кто стремится к педагогической работе и соответствующему образованию, отсеку той части старшеклассников, которым противопоказана учительская работа, завершается конкурсом переходом к подготовке профессиональной.

Конкурсные испытания в педагогических учебных заведениях должны отличаться своей нацеленностью не столько на проверку уровня знаний по тем или иным предметам, изучаемым в школе (в учебном заведении эти знания все равно обновят и углубят), сколько на проверку готовности к Педагогической деятельности с помощью специально разработанных тестов. Таким образом, необходимо изменить сущность и методику отбора: старшеклассники, успешно прошедшие педклассы, школу молодого учителя, макаренковские клубы и т.д., должны пользоваться преимущественными правами при поступлении в педвузы.

На втором этапе - профессиональная подготовка по специальности и квалификации, определяющим будущий диплом. Принципиально важно изменить отношение студентов педвузов к таким предметам - как педагогика и психология. Общепедагогическое образование должно стать базовым для будущих педагогов. Тогда знания их по учебным предметам обретут иной смысл и смогут превратиться в фактор развития личности. Надо усилить в программах соответствующих учебных заведений цикл психолого-педагогических дисциплин, объем, методы и формы педагогической практики, предусмотрев, в частности, обязательную работу преподавателей и студентов с

новыми поколениями педклассов, школами будущего учителя и пр. Требуется внимания база и состояние заочного (вечернего) педагогического образования. Свообразному - состоящему, как правило, из уже работающих учителей - студенческому контингенту важно помочь быстро и эффективно пройти учебную программу, предусмотрев опору на собственный педагогический опыт, интегративные курсы, широкое использование индивидуальных планов для сокращения сроков обучения, на которое неизбежно отрывается время и у работы, и у семьи.

Учреждениям заочного (вечернего) педагогического образования предстоит принять на себя психолого-педагогическую подготовку социальных педагогов, воспитателей-непрофессионалов, работающих с детьми во внешкольных учреждениях, по месту жительства и т. д., она может завершаться сертификатом о получении еще одного высшего (среднего специального) образования.

Наконец, третий перманентный этап: он длится столько, сколько реальная профессиональная жизнь учителя, и включает систематическое обновление знаний, организацию педагогического творчества, научно-методический анализ инноваций, участие в целенаправленной организации передового педагогического опыта и распространении его идей. Одно из главных усилий успеха деловое сотрудничество методических служб народного образования с преподавателями, а также студентами педвуза, в частности, проходящими стажировку, непосредственно работая со школьниками, желающими стать педагогами.

К.Д. Ушинский считал, что педагог может воздействовать на личность обучаемого лишь тогда, когда он будет иметь твердые общественные и педагогические убеждения, когда преподаватель будет понимать и осознавать свою роль в учебном процессе, иметь высокую цель педагогической деятельности. Без осознания высокого предназначения педагогической деятельности, невозможно прийти к желаемому результату — сформированности целостной самодостаточной образованной личности. К.Д. Ушинский возлагал в этом деле большие надежды на педагогическую литературу и правильно налаженную подготовку учителей.

В своей статье «О пользе педагогической литературы», которая вышла в «Журнале воспитания» в 1857 году, К.Д. Ушинский писал: «Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку обратившему свое внимание на этот предмет». К.Д. Ушинский утверждает, что педагогическая литература есть ни что иное как могущественное средство преподавателя. Знание педагогической литературы помогает преподавателю выстроить свою собственную концепцию обучения и воспитания. Педагог не может проводить полноценные занятия, не может в полной мере способствовать сформированности личности ребенка, не зная труды видных деятелей педагогики, психологии, физиологии и т.д. Педагогические методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство

со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая встречается у педагогов-практиков, не знакомых в полном объеме с педагогической литературой.

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Только она одна может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Говоря о значении педагогической литературы в формировании личности педагога, К.Д. Ушинский подчеркивал, что никто не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере, со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению созданной нами цели.

По мнению К.Д. Ушинского, рутинная педагогика, оказывает губительное влияние на тридцать, иногда сорок человеческих поколений. Чтобы повысить качество преподавания, педагогу необходимо знакомиться с новейшими методическими рекомендациями педагогов-теоретиков и, основываясь на личном опыте и на теоретических данных, выбрать необходимую и действенную методику обучения. Только тогда, когда преподаватель будет заниматься самообразованием на протяжении всей своей жизни и умело применять свои знания на практике, возможно качественное образование в учебных заведениях. Самообразование педагога есть нечто иное, как повышение его профессиональных и личностных качеств, способствующее качественному изменению уровня обучения и воспитания. Преподаватель своим личным примером должен показывать стремление к самообразованию, вызывая интерес к познанию у обучающихся. Личный пример всегда более действенен и влиятелен для учеников. Авторитетный педагог всегда имеет больше шансов воздействовать на учащихся в течение образовательного и воспитательного процессов. Тем не менее, нельзя злоупотреблять доверием учащихся.

Если личность преподавателя значит всё в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы? Когда у человека действительно есть убеждения, то ни новые знания, ни новые впечатления, ни новые отношения, ничто не в силах их поколебать, кроме собственных доказательств и собственных аргументов. Профессионально значимые убеждения преподавателя - это убеждения о том, как и чему нужно учить, воспитывать, на какие педагогические концепции опереться. Для современного педагога особенно важно иметь профессиональные убеждения, так как наука часто не дает окончательного ответа на вопросы, которые возникают в сложной педагогической практике.

Следовательно, необходимо формировать мировоззрение будущих педагогов еще в педагогических учебных заведениях. Только личность с устоявшимися ценностными ориентациями гуманистического профиля, может заложить нравственные основы своим воспитанникам. Преподаватель имеет дело с детьми, натурами впечатлительными и сложными, он проводит первые глубокие борозды в душе ребенка, руководя его познавательной деятельностью, этическим и эстетическим воспитанием, формируя его волю и характер. Ему вверено будущее человеческого общества, и главное достоинство педагога должно состоять в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом. Он призван осуществлять нравственно высокие и чистые цели воспитания гуманными средствами.

Сегодня в психолого-педагогической литературе широко используется термин «профессиональное становление» личности. Современные исследователи рассматривают «профессиональное становление» с различных позиций. Сущность категории «профессиональное становление» может быть выявлена в сопоставлении ее с категориями «развитие» и «формирование». Развитие определяется как объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения. Развитие - закономерное, направленное качественное изменение материальных и идеальных объектов. Одновременное наличие этих свойств отличает развитие от других изменений. Обратимые изменения характерны для процессов функционирования (то есть циклического воспроизведения постоянной системы связей и отношений); при отсутствии направленности изменения не могут накапливаться, что лишает процесс свойственной для развития единой, внутренне взаимосвязанной линии.

Развитие личности преподавателя высшей школы происходит путем качественных изменений, ведущих к новому уровню её целостности. Оно предполагает изменение сущностных сил личности, преобразование сложившихся установок, ориентации, мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений. Развитие личности осуществляется через изменение ее направленности. Направленность личности является результатом противоречивого единства социализации, то есть усвоения социального опыта и культуры, и индивидуализации (процесса развития интеллекта, воли, эстетического вкуса, творческих способностей человека). В ходе развития личности происходит и становление ее целостности.

Профессиональное становление личности - это целостный, динамически развертывающийся во времени процесс от формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в творческой педагогической деятельности. Основным противоречием профессионального становления является противоречие между сложившимися свойствами личности и объективными требованиями ведущей деятельности, значение которой состоит в том, что она обуславливает дальнейшее развитие личности. Осуществляя себя в ведущей деятельности, личность постепенно изменяется, что приводит к

перестройке мотивов ведущей деятельности, формированию новых свойств личности.

Личностный рост - это качественные изменения личностного развития, затрагивающие основные жизненные отношения, «ядро» личности. Отношение к своей прошлой жизни как к прошлому и направленность в будущее позволяют говорить о таких качественных изменениях в личностном росте. Любая остановка в этой непрерывности может быть чревата наступлением застоя и началом деградации личности. Профессия педагога имеет свою специфику: он работает с Человеком, а значит, его собственная личность является мощным «рабочим инструментом». И чем совершенней этот инструмент, тем успешней профессиональный результат. Следовательно, именно в педагогической профессии личностный рост - неперенное условие профессионализма.

В модели профессионального становления будущего педагога необходимо определить позицию будущего преподавателя (студента). Ее следует представить как позицию личностного и профессионального саморазвития, где внешнее педагогическое воздействие совпадает с его внутриличностным потенциалом. Это, с одной стороны, означает соответствие его целей, мотивов и способов действий педагогическим требованиям, а с другой - выход за пределы указанных предписаний. Получается, что система педагогических требований не заглушает, а инициирует способности студентов к поиску путей жизненного и профессионального роста, стимулируя его активность, избирательность, творческую устремленность.

В лично ориентированной парадигме образования проектируемое становление современного специалиста, педагога, может дать положительный результат только в том случае, в тех условиях, когда для становления педагога как творческой личности, сам преподаватель будет творцом. Педагог «обречён» в этом случае на творчество. Здесь в педагогическом сотрудничестве не может быть методов обучения и воспитания для всех. А это, в свою очередь, постепенно заставляет педагога расширять свой творческий потенциал. Будущий педагог должен обладать не только определенными педагогическими, организаторскими, коммуникативными способностями, но и глубокими знаниями и умениями для того, чтобы самому выявить необходимые для творчества средства, инструментарий и материалы, руководствуясь при этом соответствующими ориентирами. Результатом профессионального становления педагога является его профессиональное мастерство.

Таким образом, все педагогические труды К.Д. Ушинского созданы в XIX веке, но его учение актуально и в наши дни, когда происходит смена исторической формации, все острее ощущается кризис в образовании и культуре, и духовность отходит на второй план. Изменить такое положение, хотя бы в некоторой степени, может современный преподаватель высшей школы, воспитанный на идеях К.Д. Ушинского.

Список литературы:

1. **Днепров, Э. Д.** Ушинский и современность / Гос. ун-т — Высшая школа экономики — М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. — 232 с. — 1 000 экз. — ISBN 978-5-7598-0548-9.
2. **Ковалева, Н. А.** История образования: развивающее обучение в педагогическом наследии К. Д. Ушинского: учеб. пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по специальности 030401.65 История / Н. А. Ковалева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Оренбург : [Б. и.], 2010. - 281 с. - Библиогр.: с. 207-220. - ISBN 978-5-9723-0074-7.
3. **Ушинский, К. Д.** Избранные труды: Антология гуманной педагогики / Сост. и авт. пред. П.А. Лебедев. М.: Амонашвили, 1998. - 222 с.
4. **Ушинский, К.Д.** О камеральном образовании / К.Д. Ушинский . - // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. 1948. - Т.1 – с. 21-252.
5. **Ушинский, К.Д.** О пользе педагогической литературы /К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1948. - Т.2. – с. 15-41.
6. **Ушинский, К.Д.** Три элемента школы / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1948. - Т.2. - с.42-68.
7. **Ушинский, К.Д.** О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1948. - Т.2. - с.69-166.
8. **Ушинский, К.Д.** Труд и его значение / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. – 1948. - Т.2. - с.333-361.
9. **Ушинский, К.Д.** О нравственном элементе воспитания / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1948. - Т.2. - с.362-488.
10. **Ушинский, К.Д.** Воскресные школы / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11т. М.-Л.: АПН РСФСР. 1948. - Т.2. - с.489-514.
11. **Ушинский, К.Д.** Психологические монографии (внимание) / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1948. - Т.2.- с. 515-553.
12. **Ушинский, К.Д.** Педагогические сочинения Н.И. Пирогова / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1948.- Т.3.- с.11-86.
13. **Ушинский, К.Д.** Педагогическая поездка по Швейцарии / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.; АПН РСФСР. - 1948. - Т.3.- с. 87-254.
14. **Ушинский, К.Д.** О необходимости сделать русские школы русскими / К.Д. Ушинский //Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1948. - Т.3. - с.306-315.
15. **Ушинский, К.Д.** Что нам делать со своими детьми / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1948. - Т.3. - с.320-334.
16. **Ушинский, К.Д.** Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11 т. М.-Л.: АПН РСФСР. - 1950.- Т.9. - с.13-562.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кривощёкова Н. В.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Орск**

Процессы глобализации, социально-экономические и технологические преобразования в современном мире, превращают образование в один из основных инструментов повышения конкурентоспособности как страны в целом, так и каждого человека в отдельности. Особое место среди ведущих тенденций и принципов развития образования в конце XX - нач. XXI века занимает совершенствование его гуманитарной составляющей, способствующей духовному развитию личности и призванной устранить наиболее заметные недостатки технократического образования. Перспективные направления развития гуманитарного образования связаны с овладением методологии и методов научного и научно-методического исследования [1].

Научно - исследовательская работа преподавателей высшей школы является интегративным компонентом профессиональной педагогической деятельности и науки как специфической отрасли человеческой деятельности, которая включает совокупность знаний, объединяющих различные концепции, теории, категориальный аппарат, технологии получения, систематизации и обобщения нового знания. С течением времени возникают так называемые «научные сообщества» под которыми понимается объединение ученых - исследователей, принадлежащих, как правило, к одной научной дисциплине, работающих в одном научном направлении, придерживающихся общих теоретических обоснований, принципов и методов решения исследовательских задач. Одним из возможных результатов дальнейшего развития данных процессов является возникновение и развитие педагогических научных школ.

Педагогические научные школы являются исторически обусловленной формой организации научно-исследовательской деятельности группы ученых и обеспечивают «производство» не только научных идей, но и «производство» ученых в условиях сохранения традиций, передачи «эстафеты знаний», обеспечивают существование науки в качестве социально-исторической системы, являются неременным постоянно действующим фактором ее прогресса [3].

Роль научных школ в развитии науки активно исследовалась в науковедении и общественных науках (А.Н. Антонов, И.А. Аршавский, Б.М. Кедров, Т. Кун, И. Лакатос, К.А. Ланге, Д. Прайс, Н.Н. Семенов, С.Д. Хайтун, Г. Штейнер и др.) с уточнением их структурных и функциональных компонентов. Ряд исследователей О.С. Анисимов, А.А. Вербицкий, Г.Л. Ильин, Т.В. Новикова, С.Д. Поляков, Л.М. Сухорукова и др. рассматривают педагогические научные школы с точки зрения их профессионально-педагогического потенциала по созданию эффективных условий подготовки

научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, направленной на формирование рационального типа сознания, рефлексии, ответственности за конечную цель своей активности. Достижение поставленной цели обеспечивается следующими принципами разработки программы подготовки:

1) универсальность - полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательными программами;

2) интегрированность - междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;

3) целостность картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;

4) фундаментальность - научная основательность и высокое качество подготовки;

5) профессиональная направленность - овладение многообразными педагогическими технологиями;

6) вариативность - гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов разных профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями ученого-исследователя, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

7) многоуровневость - постепенно углубляющаяся подготовка на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, докторантура, различные формы послевузовского повышения квалификации [6].

Содержание подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации определяет уникальность каждой конкретной педагогической научной школы и формализовано в следующих видах знаний: 1) «общекультурный фонд знаний», призванный подготовить ученика в деятельности и вне сферы науки; 2) рутинные операции и процедуры, предназначенные для реализации некоторой исследовательской программы; 3) «правила переноса» рутинных операций и процедур из данной исследовательской программы в другие отрасли знания для выполнения аналогичных исследований; эвристические правила расширения и повышения концептуального уровня исследовательской программы данного научного сообщества; 4) нормы профессионального и социального поведения в научных сообществах [2].

Логическим продолжением освоения нового знания является включение ученых-исследователей в реализацию исследовательской программы педагогической научной школы, интенсивность которого зависит от того, на каком этапе находятся разрабатываемая школой теория, концепция. Включение последователей возможно, если предлагаемая новая теория или концепция достаточно оформлена, что обеспечивает возможность ее освоения членами

научного сообщества опосредованно: через публикации, научные конференции и т.д., т.е. через все каналы научной коммуникации, которые могут объективно представлять результаты деятельности научной школы и ее основателя.

Изучение опыта подготовки ученых в научных школах доктора педагогических наук, профессора Оренбургского государственного педагогического университета Валентины Григорьевны Рындак по проблемам взаимодействия процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала личности учителя, доктора педагогических наук, профессора Оренбургского государственного университета Аиды Васильевны Кирьяковой по проблемам аксиологии университетского образования позволяет отметить следующие закономерности (особенности) организации научно-исследовательской деятельности: 1) системообразующим элементом является личность учителя, руководителя, основателя школы как идейного вдохновителя в определении вектора научного поиска; 2) целью педагогической деятельности является не передача знаний, умений, навыков как таковая, а обучение научному творчеству; 3) содержание деятельности и подготовки отличается нестандартностью и новизной подходов, поскольку научные школы работают на передовых рубежах науки; 4) содержание подготовки не сформулировано, т.к. не может быть полностью вербализовано и регламентировано такими атрибутами учебного процесса, как учебный план, расписание занятий, учебниками и т.п.; 5) систематичность и последовательность освоения содержания подготовки определяется логикой научно-исследовательской деятельности; 6) педагогический процесс в научной школе не может быть ограничен временными рамками; 7) методы, средства и формы обучения и научно - исследовательской деятельности зачастую совпадают (например, семинары); 8) процесс обучения не оторван от профессиональной деятельности, а "погружен" в процесс самой научно-исследовательской деятельности; 9) ученикам предоставляется свобода выбора темы исследования в рамках научно-исследовательской программы школы, причем сложность ее, как правило, оптимально соответствует возможностям ученика; 10) индивидуализация обучения сочетается с коллективным характером научно-исследовательской деятельности; 11) результатом является становление ученика как ученого и получение объективно нового научного знания.

Наши наблюдения за деятельностью соратников и учеников научных школ профессоров В. И. Загвязинского, А. В. Кирьяковой, В. Г. Рындак, Л. Б. Соколовой, А. С. Гаязова, С. Е. Матушкина и др. творчески работающими преподавателями вуза, кандидатов и докторов педагогических наук, активно занимающихся научно-исследовательской работой, позволяют отметить, что подавляющее большинство из них успешно преодолевает различные профессиональные трудности (например, в приобретении компетентности в организации научного образования; готовности к реализации инновационных технологий или подготовки студентов к инновационной деятельности и др.), достаточно быстро адаптируются к новым требованиям, оперативно обучаются

новым методам и приемам научного образования, модернизируют собственную технологию, тем самым повышая свой рейтинг.

Таким образом, исследование феномена педагогических научных школ убедительно доказывает наличие высокого потенциала по решению проблемы оптимизации высшего гуманитарного образования.

#### *Список литературы*

1. **Валеев, Г. Х.** *Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]. - Стерлитамак, 2002. – 134 с.*

2. **Гасилов, В. Б.** *О способах вхождения начинающих научных сотрудников в исследовательские коллективы / В. Б. Гасилов. - // Социально-психологические проблемы науки [Текст]: ученый и научный коллектив / ред. М. Г. Ярошевский. - М.: Наука, 1973. - С.129 – 135.*

3. **Грезнева, О. Ю.** *Научные школы (педагогический аспект) [Текст] / О.Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.*

4. **Гузевич, Д. Ю.** *Научная школа как форма деятельности [Текст] / Д. Ю. Гузевич // Вопросы истории естествознания и техники. – 2003. – № 1. – С. 64-93.*

5. **Загвязинский, В. И.** *Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр АКДЕМИЯ, 2008. – 176 с.*

6. *Совершенствование подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Сб. научных трудов. Вып. 1. – СПб.: ОО «Книжный дом», 2006. – 190 с.*

# ПРАКТИЧЕСКИЙ ПСИХОЛОГ В ПОИСКАХ СМЫСЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА

Логутова Е.В.

Оренбургский государственный университет, Оренбург

«Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу жизнь этому исканию смысла»

Н.А. Бердяев

Поиск смысла профессионального труда многие ученые справедливо связывают с понятием «самоопределение», а оно, в свою очередь, соотносится с такими модными понятиями как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция. При этом многие мыслители связывают самореализацию, самоактуализацию и т.п. именно с трудовой деятельностью, с работой. А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляет себя "через увлеченность значимой работой", К.Ясперс связывает самореализацию с "делом", которое делает человек, И.С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение, а П.Г. Щедровицкий отмечает, что "смысл самоопределения - в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность" [2].

Е.А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения:

1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический уровень (реальные изменения социального статуса человека) [1].

Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также - нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Применительно к профессиональному самоопределению можно выделить обобщенный смысл: поиск такой профессии или работы, которая давала бы возможность получать заработок по справедливости, т.е. в соответствии с затраченными усилиями (или в соответствии с вкладом человека в общество). В настоящее время заработная плата педагога-психолога настолько не соответствует тем интеллектуальным и эмоциональным затратам, которые постоянно испытывают активно работающие практические психологи образования, что никак не может быть стимулом в их профессиональной деятельности.

Джон Ролз в своей известной работе "Теория справедливости" выделяет "первичное благо" - чувство собственного достоинства, можно предположить, что часто при выборе профессии человек либо сознательно, либо интуитивно ориентируется на то, что может дать ему профессия для повышения чувства собственной значимости. Выделение чувства собственного достоинства как "исходной" категории позволяет психологам-практикам лучше

представлять себе ценности, цели, возможности своего труда, а значит и смысл своей профессиональной жизни [4].

Еще одним вариантом смысла профессиональной деятельности можно назвать стремление к элитарности [3]. Это особенно важно в периоды всевозможных модернизаций, инноваций, преобразований, когда на первый план выходят творческие, высококвалифицированные специалисты, эффективно работающие как в стабильных условиях, так и в эпоху перемен.

Так, например, в настоящее время в условиях массового внедрения ФГОС второго поколения в начальной и основной школе остро обозначилась проблема нехватки высококвалифицированных практических психологов образования, которые призваны отслеживать динамику сформированности у учащихся универсальных учебных действий, систематически проводить развивающие мероприятия с учащимися, а также помогать педагогам вносить своевременные коррективы в учебно-воспитательную работу.

В многочисленной методической литературе, издаваемой в настоящее время, практически не рассматриваются социально-психологические проблемы, с которыми сталкиваются практические психологи в условиях учебного заведения. Границы его функциональных обязанностей на практике оказываются достаточно подвижными и простираются от ролей «вечного дежурного», «общественника», «посыльного по мелким поручениям» и т. п. до «эксперта по наиболее важным вопросам обучения и воспитания». Существующая практика такова, что условия работы каждый создает для себя сам. Успех деятельности педагога-психолога зависит, прежде всего, от того, насколько он сможет соответствовать ожиданиям администрации и педагогического коллектива. Эти ожидания непосредственно влияют на оценку работы специалиста, отношение к нему в коллективе, его статус и являются на практике довольно смутными и вовсе не опираются на известные лишь самому психологу из курса обучения основные направления его деятельности.

Каждый участник образовательного процесса вправе рассчитывать на профессиональную помощь психолога. Однако он не должен идти на поводу у стихийного процесса делегирования ему лавины накопившихся «текущих проблем», большинство которых представляются неразрешимыми учителю. Весь массив практических проблем должен быть психологически переосмыслен и структурирован. Каждый практический запрос, обращенный к психологу, должен получить форму психологической проблемы, решаемой в связи с другими в целостной картине условий деятельности и первоочередных задач. Очень часто проблемы «трудных учеников» на деле оказываются проекциями проблем самого учителя, а жалобы на педагога — попыткой выйти из ситуации, требующей личностного роста ученика, за счет авторитета учителя.

Основной задачей деятельности практического психолога образования, на наш взгляд, является установление статуса независимого эксперта, который может, обеспечить необходимые социально-психологические условия эффективной работы психологической службы. К сожалению, существующие

правовые нормы не являются оптимальными в этом отношении, поэтому дополнительной задачей специалиста является их правильная интерпретация.

Одной из типичных ошибок психологов-практиков является принятие на себя административных функций. Тем самым статус психолога подменяется статусом администратора, который, хотя и может показаться кому-то привлекательным, но фактически суживает возможности его реального воздействия на коллектив и в случае различного рода манипулятивных игр — что, к сожалению, не редкость в педагогическом коллективе — ставит его в весьма уязвимую позицию. Наличие психолога в педагогическом коллективе не означает снятие части ответственности с учителя и администрации за воспитание и развитие детей.

Основное противоречие деятельности школьного психолога состоит в том, что его профессиональный рост и мастерство психолога нарастают постепенно и требуют достаточно длительного периода практического совершенствования в реальных условиях учебного заведения, в то время как взаимоотношения формируются интенсивно и социально-психологическая позиция психолога, его реальный статус может определиться в результате действий в двух-трех практических ситуациях. Разрешить данное противоречие может помочь грамотно выстроенная программа работы школьной психологической службы.

Программа необходима, сам процесс ее составления является периодом ориентировки и предохраняет от принятия решений в момент, когда они оказываются неизбежно импульсивными и случайными, имея при этом далеко идущие последствия в построении рабочих взаимоотношений с коллегами. Все понимают значение программы, свидетельством чему являются дискуссии на конференциях, нарастание научных исследований, посвященных этой актуальной теме. Проблема в том, что программа по форме должна быть такой, чтобы исключалась возможность приписывания психологу административных функций и утверждался его статус независимого эксперта, прогнозирующего развитие психолого-педагогической ситуации и возможные пути воздействия на нее; но окончательное решение, ответственность и моральное удовлетворение от положительного результата все-таки оставались за теми, кто непосредственно каждодневно решающим образом влияет на детей всем потенциалом своей личности.

Программа работы психологической службы не может быть ничем иным, как системой основных психолого-педагогических проблем современного образования, представленных учителям в доступной и наглядной форме в сочетании с обращением к педагогическому коллективу решительным требованием определиться в отношении этих основополагающих ориентиров и тем самым возложить на себя ответственность за результаты учебно-воспитательной работы. В ориентировании преподавательского коллектива на основе результатов научно-психологических исследований в конкретной психолого-педагогической ситуации в сочетании с последовательным возложением ответственности за последствия принимаемых решений и состоит

главное содержание роли психолога на педагогическом совете или методической комиссии. Работа психолога не подменяет работу учителей, а вносит в нее слаженность, сознательность, понимание причин неудач и результатов принимаемых решений.

За время своего становления и развития школьная психологическая служба неоднократно подвергалась изменениям своей модели: психологическое сопровождение, тьюторское сопровождение, консилиум и т.д., но и одна из предложенных моделей не отвечает практическим целям и задачам работы практического психолога образования.

Для современной практической психологии актуальным является переход от директивной на гуманитарную парадигму - профессионального соучастия психолога с клиентом, который сам активно включается в деятельность доступным ему способом. Сегодня образованию требуется обоснование, разработка и внедрение новых моделей профессионализации практического психолога. С профессионализмом связаны состоятельность человека в избранном деле, самореализация его творческих возможностей, качество жизнедеятельности в целом. Без изучения развития и формирования содержательных и структурных характеристик психологических механизмов профессионализма невозможна выработка методологических и теоретических позиций в отношении образования и подготовки специалиста, способного продуктивно осуществлять свою профессиональную практику в динамически изменяющейся социокультурной ситуации.

#### *Список литературы:*

1. **Климов, Е.А.** Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. - Ростов н/Д: Феникс, 1996. - 512 с. - ISBN 5-85880-142-02.
2. **Пряжников, Н.С.** Профессиональное самоопределение. Теория и практика / Н.С. Пряжников. - М.: Академия, 2008 - 320 с. ISBN 978-5-7695-5359-2
3. **Пряжников, Н.С.** Психология элитарности / Н.С. Пряжников. - М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2000. - 512 с. - ISBN 5-89502-149-2, 5-89395-249-9.
4. **Ролз, Дж.** Теория справедливости / Дж. Ролз. Издательство: ЛКИ, 2010. – 536 с.- ISBN 978-5-382-01051-9.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Марусич К. В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Когда человек оканчивает школу и продолжает учиться дальше, он сталкивается с множеством проблем. Одна из них встает особенно остро, ибо связана с тем, что мир взрослой независимой жизни, в который он вступает, очень сложен. А с другой стороны, он не может не пугаться, так как бремя независимости оказывается не таким уж легким: нужно встать на собственные ноги, выбрать профессию, определить свои жизненные цели, ценности и принципы.

Для принятия таких важных жизненных решений необходимы длительные и серьезные размышления, приобретение знаний и опыта. Однако если откладывать принятие столь важных решений в долгий ящик, то можно поддаться течению жизни и превратиться в слабовольное существо, лишенное мировоззрения. Мировоззрение обычно складывается из множества элементов, которые восходят к целому ряду источников, таких как наука, философия, литература, история и религия. В то же время нельзя ожидать, чтобы человек, только вступающий в жизнь, был специалистом хотя бы в одной из этих областей – не говоря уже о том, чтобы он знал и умел все. Вряд ли вообще найдется такой универсально образованный человек.

В наше время наблюдается все большая специализация образования. Колоссальный прирост знания, который произошел за последние сто лет, привел к тому, что если человек не сосредоточивается на той или иной области науки, то ему становится трудно следить за последними научными достижениями и осознавать смысл постоянно растущего потока научных открытий. С одной стороны, эта ситуация не может не радовать, поскольку она представляет собой результат одного из поразительнейших явлений современности – фантастического прогресса науки и техники.

Но вместе с тем полезно помнить, что подлинное образование должно быть подчинено гораздо более широкой цели. Поэтому его следует рассматривать в контексте традиций, унаследованных нами от прошлого, что, в свою очередь, означает, что мы должны хорошо понимать историю.

Роль образования состоит еще и в том, чтобы достичь понимания связей и согласованности между разнообразными областями знания и опыта. Чтобы понять великое произведение искусства, следует смотреть на всю картину в целом и пытаться понять взаимоотношения между всеми ее деталями, а не сосредоточиваться на каком-то одном фрагменте.

Более того, когда мы справедливо настаиваем на том, что наука должна быть объективной, не следует забывать, что науку творят конкретные люди, вроде нас самих. И потому, рано или поздно, нужно задаться вопросом, каково наше собственное место в мире, который мы изучаем. Для изучения самих себя

и людей, которые нас окружают, недостаточно занятый наукой. Для этого нужно знание философии, литературы, искусства, музыки, истории и многих других областей. Таким образом, для того чтобы стать образованным человеком, нужно еще приобщиться к единству всех областей знания и к взаимоотношениям между ними.

Над фундаментальными вопросами бытия задумывались многие люди до нас, над ними задумываются современники, и будут задумываться наши потомки. Это значит, что, задаваясь этими вопросами, мы не начинаем с нуля: наши предшественники подготовили для нас почву. Чтобы мы могли воспользоваться достижениями предыдущих поколений, необходимо очертить примерный круг этих принципиальных вопросов, которые всегда были и остаются на повестке дня человека, взывающего истины. Затем мы попробуем понять, почему эти вопросы всегда считались такими серьезными, и сделаем короткий обзор основных типов ответов на них. И, наконец, попробуем ответить на них сами.

Таким образом, можно сделать вывод о важности того, какое именно мировоззрение служит отправной точкой в нашей деятельности. Кто еще не задумывался об этих вопросах, может считать, что у него нет никакого мировоззрения, и что он подходит к жизни и к науке совершенно непредвзято. Но вряд ли это так. Мы черпаем идеи, верования и отношение к жизни в семье и в окружающем нас обществе, даже зачастую не осознавая этого и не понимая, что эти, обычно неосознаваемые, влияния и неявные представления оказывают воздействие на наше отношение к этим проблемам, с которыми мы сталкиваемся в своей жизни. Отсюда проистекает важность осознания своих взглядов на мир и, по возможности, приведение их в соответствие с наблюдаемыми фактами. Это предполагает наше обращение к науке, в особенности в тех случаях, когда необходим критический взгляд и внесение поправок в наши исходные представления.

А для того, чтобы у нас сложилось правильное мировоззрение, необходимо прислушиваться не только к голосам ученых, но и прибегать к другим источникам знания.

Мировоззрение должно быть органичным. Это означает, что каждый должен продумать и свободно принять определенные взгляды на мир. Никто не имеет права навязывать свое мировоззрение силой. Согласно принятой в мире концепции прав человека, люди свободны, придерживаться любого мировоззрения и распространять его, разумеется, это распространение не наносит ущерба другим членам общества.

Таким образом, каждый человек самостоятельно решает, какую мировоззренческую позицию занять. В процессе принятия этого решения следует прислушиваться к нескольким голосам.

1. *Голос интуиции*. Мы встречаемся в жизни с такими вещами, о которых узнаем не путем упорных философских размышлений и не в результате постановки строгих научных экспериментов, а путем прямого интуитивного их постижения. Некоторые ученые и философы все еще пытаются убедить нас, что

причинно-следственные связи, действующие в головном мозге человека, носят детерминистский характер, то есть принимаемые нами решения предопределены, а подлинный выбор невозможен. Но что бы эти ученые и философы ни говорили, мы интуитивно знаем, что обладаем способностью свободного выбора. Следовательно, мы должны придавать большое значение интуиции и не поддаваться на псевдорациональные аргументы, чтобы отрицать (или утверждать) то, что мы интуитивно полагаем истинным (или ложным). В то же время у интуиции есть свои ограничения. Интуитивные представления могут быть ошибочными. Поэтому необходимо опираться как на интуицию, так и на науку, сопоставляя данные науки и интуиции и делая выводы на основе этого сопоставления.

2. *Голос науки.* В современном мире наука обладает чрезвычайно важным и авторитетным голосом. Она может гордиться целым рядом блестящих теоретических достижений, которые породили, в свою очередь, бесконечное множество технических результатов. Польза от этих достижений несомненна. Они поражают воображение и придают науке большой авторитет. И все-таки многие люди не воспринимают голос науки как некий абсолютный авторитет, поскольку достижения науки не всегда используются во благо человечества. Однако авторитет науки остается до сих пор одним из самых важных, когда речь идет об ответах на мировоззренческие вопросы.

3. *Голос философии.* Некоторым людям кажется, что философия – это нечто недоступное для обычного человека. Однако уже тот человек, который всерьез взялся разбираться, истинно ли какое-то высказывание, проявляет навыки философского мышления. Способы мышления, которые мы используем, существенно зависят от философии, независимо от того, осознаем мы это или нет. Это означает, что так или иначе, но мы прислушиваемся к голосу философии.

4. *Голос истории.* Нам повезло, что за нашими плечами стоит столь длительный период развития человеческой истории. Таким образом, история – великий судья наших идей и систем мышления. И хотя иногда решения этого судьи приводят нас в недоумение, мы должны внимательно прислушиваться к его урокам и быть за них благодарными.

5. *Голос божественного самооткровения.* Последний голос, к которому следует прислушиваться и который дает о себе знать на протяжении человеческой истории, говоря, что, помимо интуиции, научного исследования и философского рассуждения, существует еще один источник информации. Этот голос говорит нам, что Создатель, существование и власть которого мы можем интуитивно почувствовать через Его творение, не оставался по отношению к нему отчужденным созерцателем. В течение многих веков Он говорил с людьми через Своих пророков и, наконец, через Иисуса Христа, что явилось высшей формой этого общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что нельзя откладывать разрешение вопросов о смысле жизни «на потом» и приступать к ним став специалистом. Взрослая жизнь уже началась, и вместе с ней возникли новые идеалы и новые

желания, которые требуют принятия решений «здесь и сейчас», хотя может статься, что эти решения будут влиять на всю оставшуюся жизнь. Поэтому не следует ждать того времени, когда накопленная с годами мудрость поможет разобраться в главных вопросах бытия. Если разобраться в них своевременно, будет гораздо легче принимать мудрые и продуманные решения.

# ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Молокова Н.В.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», Оренбург

На сегодняшний день современное общество пронизано духом лидерства - поиск совершенства и нацеленность на первенство в самых различных областях: от бесконечной гонки наращивания военной, экономической, космической мощи лидеров-государств до рейтингов политической популярности и звёздных хит-парадов лидирующих персон. В связи с возведением лидерства в один из фетишей современной эпохи, актуальным является яркий интерес к проблеме лидерства в организационном контексте. Этот интерес обусловлен изменениями в системе организационной культуры: относительно недавно приоритетом бизнес - культуры компаний являлось наличие лидеров только на верхнем уровне управления, однако в современных условиях рискованной и жестко конкурентной среды использование старой схемы монолидерства неэффективно. Существует ряд причин, в силу которых значительное число российских компаний осознают необходимость выстраивать систему лидерства на всех уровнях организации: во- первых, все организационные решения не могут приниматься лидерами только на верхних ярусах организации, так как, возрастает вероятность появления трудностей, связанных с качеством управленческих решений; во- вторых, выдающиеся лидеры, способные вести за собой всю организацию, появляются редко, и опыт многих компаний показывает, что успех определяется именно широтой и глубиной распространения лидерских качеств в организации и её лидерским потенциалом в целом; в- третьих, российским компаниям все чаще приходится сталкиваться с иностранными конкурентами как на российском, так и на зарубежных рынках, при этом у международных компаний есть не только преимущество в области функционального менеджмента - у них за плечами еще и многолетний опыт осмысления и развития лидерского потенциала. И наконец, в нестабильных условиях, требующих от организации постоянной готовности к изменениям в соответствии с новыми обстоятельствами и запросами, эффективность организационной деятельности зависит от уровня развития лидерского потенциала. На основании вышесказанного отметим, что проблема лидерства в организационной сфере выходит на первый план: не только руководителям, но и менеджерам как низшего, так и среднего звена необходимо обладать лидерским потенциалом.

Российским предприятиям, желающим сохранить и укрепить свою конкурентоспособность, а также достичь успеха нужно начинать систематически работать над развитием лидерства. Для этого им требуется гибкость, способность к инновациям, адаптивность к изменяющейся обстановке, менее формальный подход к организационной структуре. Заявленная потребность в лидерах практически на всех уровнях управления

приводит к необходимости целенаправленного развития лидерского потенциала у менеджеров среднего и низшего звена, так как, сформировать собственную точку зрения, предложить улучшение, вовлечь в работу других и добиться реализации намеченного могут и должны не только топ-менеджеры, но и рядовые работники. Лидер в организации выполняет множество социальных ролей, каждая из которых требует наличия конкретных знаний, навыков. Среди проблем, находящихся в компетенции лидера, основными являются: утверждение и развитие определенного типа организационной культуры, построение эффективной коммуникации в организации, формирование рабочих групп и управление ими, управление конфликтами, построение коалиций и развитие партнерских отношений, своевременное реагирование на динамику внешней среды и управление изменениями. Для слаженной и четкой работы менеджеров и эффективного функционирования организации планируемая система лидерства должна охватывать всех сотрудников предприятия, так как непременным условием успешной профессиональной деятельности - командная работа лидеров на всех уровнях организации.

У российских бизнесменов не было возможности накопить значительный опыт в сфере развития корпоративной культуры и воспитания корпоративного лидерства - перед ними стояли другие задачи. Теперь, чтобы овладеть инструментами создания и настройки системы развития лидерского потенциала, им придется многому научиться, пересмотреть свои взгляды, провести существенные изменения. И чем раньше российский бизнес осознает основные препятствия к развитию лидерства, тем быстрее начнется этот процесс.

Анализ проблематики показал, что система факторов лидерского потенциала в организационной области является малоизученной. В связи с этим восполнить этот пробел призваны наши исследования. Актуальность проблемы изучения лидерского потенциала обусловлена необходимостью оценки персонала организации с целью повышения показателей эффективности деятельности сотрудников организации, анализа работы, определения требований работы, развития персонала и планирования карьеры работников, а также установления соответствия качественных характеристик персонала требованиям должности.

Практическая часть исследовательской работы актуализирует вопросы, связанные с осмыслением природы лидерского потенциала менеджеров государственного предприятия. Целью нашего исследования является выявление половых и гендерных различий лидерского потенциала менеджеров государственного предприятия. Поставленная цель обусловила необходимость решения следующих задач: подбор библиографии; написание литературного обзора; подбор методического арсенала; планирование и проведение эксперимента; обработка и анализ результатов; интерпретация полученных данных; разработка рекомендаций по улучшению качества производственной деятельности, учитывая лидерский потенциал сотрудников организации.

В процессе исследования основной фокус внимания сосредоточен на изучение эмоционального интеллекта, лидерского стиля и личностных характеристик, которые обуславливают лидерский потенциал менеджеров, также для нас представляется важным учёт гендерных и половых различий. Конкретизируя эмпирическую часть нашего исследования, мы выделяем основные гипотезы:

существуют гендерные и половые различия интегративного уровня эмоционального интеллекта менеджеров государственного предприятия; существуют гендерные и половые различия в применении лидерского стиля менеджеров государственного предприятия; существуют гендерные и половые различия личностных характеристик менеджеров государственного предприятия. В качестве предмета исследования выступает лидерский потенциал менеджеров предприятия ООО «Газпром добыча Оренбург». Объект исследования - менеджеры низшего и среднего звена предприятия ООО «Газпром добыча Оренбург». В нашем исследовании фигурируют 2 основные выборки: менеджеры- лидеры мужского пола и менеджеры- лидеры женского пола. Количественный показатель каждой выборки составляет 50 человек. В качестве базы исследования выступило предприятие ООО «Газпром добыча Оренбург».

В качестве инструментария для достоверной оценки лидерского потенциала менеджеров государственного предприятия используются следующие методики: методика Н. Холла на определения уровня эмоционального интеллекта; методика Бейлза- Шнейера, которая направлена на изучение лидерского стиля; методика Кэнн- Зигфрид на изучение лидерского и гендерного стилей менеджера; 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла; 5-ая шкала стандартизованного многофакторного метода исследования личности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что основные выводы и рекомендации могут быть использованы в практической деятельности персонала предприятия ООО «Газпром добыча Оренбург» и других организациях.

#### *Список литературы*

- 1. Фидельман, Г.Н. Лидерство // Методы менеджмента качества.- 2005.- № 11.- С. 14-16.*
- 2. Зубанова, Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала // Педагогическое образование и наука.- 2007.-№ 2.- С. 53-57.*
- 3. Сергеева, О.Б. Лидерство и управление как компетенции руководителей среднего звена // Управление персоналом.- 2005.-№ 19.- С. 57-60.*
- 4. Лёнайзен, Э Развитие лидерства: российский контекст // Вестник McKinsey.- 2004.- № 6.- С.34-51.*
- 5. Филонович, С.Р. Лидерство как интегральная проблема наук о поведении // Российский журнал менеджмента.- 2007.- Т.5.- №4.- С. 26-41.*

# ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ

Осепян А.К.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других – реализация ведущих педагогических процессов остается за преподавателями. С внедрением в учебный процесс современных технологий преподаватель все более осваивает функции консультанта, советчика. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, т.к. в профессиональной деятельности педагога реализуются не только специальные, предметные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу в профессиональном образовании инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения, организацию совместной деятельности преподавателей и студентов. В последние десятилетия появилась новая проблема развития образования в России. Знания стареют каждые 3-5 лет, а технологические знания – каждые 2-3 года. Пройдет еще немного времени и это будет 1,5-2 года. Объем знаний выпускников ВУЗов удваивается каждые 3-4 года. Если не менять образовательных технологий, то качество подготовки специалистов будет объективно отставать от требуемого на рынке труда. Усвоение знаний студентами с помощью информационных и коммуникационных технологий по самым нижним оценкам на 40-60% быстрее, или больше, в единицу времени, чем с обычными технологиями (за один и тот же период дается больше знаний, или модно сокращать сроки обучения в ВУЗах) [5].

Одним из видов инноваций в организации профессионального образования является введение дистанционного обучения, которое хотелось бы проанализировать в данной статье.

В последние десятилетия дистанционные образовательные технологии в России получили интенсивное развитие. Министерством образования РФ разработано специальное направление, научно-методическая программа, выделены средства на развитие и становление дистанционного образования. Дистанционное обучение: идеи, технологии, проблемы и перспективы. Образовательная система XXI века - так называют дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования. Результаты

общественного прогресса, ранее сосредоточенные в техносфере сегодня концентрируются в инфосфере. Наступила эра информатики. Переживаемую фазу ее развития можно характеризовать как телекоммуникационную. Эта фаза общения, фаза трансфера информации и знаний. Обучение и работа сегодня - синонимы: профессиональные знания стареют очень быстро, поэтому необходимо их постоянное совершенствование – это и есть открытое образование! Мировая телекоммуникационная инфраструктура дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов. Дистанционное обучение вошло в XXI век как самая эффективная система подготовки и непрерывного поддержания высокого квалификационного уровня специалистов.

Термин «дистанционное обучение» (distance education) еще до конца не устоялся как в русскоязычной, так и в англоязычной педагогической литературе. Встречаются такие варианты как «дистантное образование» (distant education), «дистантное обучение» (distant learning). Некоторые зарубежные исследователи, отводя особую роль телекоммуникациям в организации дистанционного обучения, определяют его как «телеобучение» (teletraining). Но все же наиболее часто употребляется термин «дистанционное обучение».

Дистанционное обучение в виде заочного обучения зародилось еще в начале XX века. Сегодня заочно можно получить не только высшее образование, но и изучить иностранный язык, подготовиться к поступлению в ВУЗ и т.д. Современные компьютерные телекоммуникации способны обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Эксперименты подтвердили, что качество и структура учебных курсов, равно как и качество преподавания при дистанционном обучении, зачастую намного лучше, чем при традиционных формах обучения. Новые электронные технологии, такие как интерактивные диски CD-ROM, электронные доски объявлений, мультимедийный гипертекст, доступные через глобальную сеть Интернет с помощью интерфейсов Mosaic и WWW могут не только обеспечить активное вовлечение учащихся в учебный процесс, но и позволяют управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных учебных сред. Интеграция звука, движения, образа и текста создает новую необыкновенно богатую по своим возможностям учебную среду, с развитием которой увеличится и степень вовлечения учащихся в процесс обучения. Интерактивные возможности, используемых в системе дистанционного обучения (СДО) программ и систем доставки информации, позволяют наладить и даже стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения.

По данным зарубежных экспертов к 2000 году минимальным уровнем образования, необходимым для выживания человечества, стало высшее образование. Обучение такой массы студентов по очной (дневной) форме вряд

ли выдержат бюджеты даже самых благополучных стран. Поэтому не случайно за последние десятилетия численность обучающихся по нетрадиционным технологиям растет быстрее числа студентов дневных отделений. Мировая тенденция перехода к нетрадиционным формам образования прослеживается и в росте числа ВУЗов, ведущих подготовку по этим технологиям. За период 1900-1960 гг. их было создано 79, за 1960-1970 гг. - 70, а только за 1970-1980 гг. – 87 [3]. Долговременная цель развития СДО в мире – дать возможность каждому обучающемуся, живущему в любом месте, пройти курс обучения любого колледжа или университета. Это предполагает переход от концепции физического перемещения студентов из страны в страну к концепции мобильных идей, знаний и обучения с целью распределения знаний посредством обмена образовательными ресурсами.

**Интерактивное взаимодействие.** Термин «интерактивное взаимодействие» широко используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В узком смысле слова (применительно к работе пользователя с программным обеспечением вообще) интерактивное взаимодействие - это диалог пользователя с программой, т.е. обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями). При более развитых средствах ведения диалога (например, при наличии возможности задавать вопросы в произвольной форме, с использованием "ключевого" слова, в форме с ограниченным набором символов) обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность. В широком смысле интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон - обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль за выполнением принятых решений и т.п. Телекоммуникационная среда, предназначенная для общения миллионов людей друг с другом, является априори интерактивной средой. При дистанционном обучении субъектами в интерактивном взаимодействии будут выступать преподаватели и студенты, а средствами осуществления подобного взаимодействия – электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени и т.д.

### **Организационно-методические модели дистанционного обучения (ДО).**

1. Обучение по типу экстерната. Обучение, ориентированное на ВУЗовские (экзаменационные) требования, предназначалось для студентов, которые по каким-то причинам не могли посещать стационарные учебные заведения. Так, в 1836 году был организован Лондонский университет, основной задачей которого в те годы была помощь и проведение экзаменов на получение тех или иных аттестатов, степеней и пр. для студентов, не посещавших обычные учебные заведения. Эта задача сохранилась и поныне наряду со стационарным обучением студентов.

2. Обучение на базе одного университета. Это уже целая система обучения для студентов, которые обучаются не стационарно (on-campus), а на расстоянии, заочно или дистанционно, т.е. на основе новых информационных технологий, включая компьютерные телекоммуникации (off-campus). Такие программы для получения разнообразных аттестатов образования разработаны во многих ведущих университетах мира. Так, Новый университет Южного Уэльса в Австралии проводит заочное и дистанционное обучение для 5000 студентов, тогда, как стационарно в нем обучается только 3000 студентов [2].

3. Сотрудничество нескольких учебных заведений. Такое сотрудничество в подготовке программ заочного дистанционного обучения позволяет сделать их более профессионально качественными и менее дорогостоящими. Подобная практика реализована, например, в межуниверситетской телеобразовательной программе Кеприкон, в разработке которой приняли участие университеты Аргентины, Боливии, Бразилии, Чили и Парагвая. Другим примером подобного сотрудничества может служить программа "Содружество в образовании". Главы Британских стран содружества встретились в 1987 году с тем, чтобы договориться об организации сети дистанционного обучения для всех стран содружества. Перспективная цель программы - дать возможность любому гражданину стран содружества, не покидая своей страны и своего дома, получить любое образование на базе функционирующих в странах содружества колледжей и университетов.

4. Автономные образовательные учреждения, специально созданные для целей ДО. Самым крупным подобным учреждением является Открытый университет (The Open University) в Лондоне, на базе которого в последние годы проходят обучение дистанционно большое число студентов не только из Великобритании, но из многих стран Содружества. В США примером такого университета могут служить Национальный технологический университет (штат Колорадо), который готовит студентов по различным инженерным специальностям совместно с 40 инженерными колледжами. В 1991 году университет объединил эти 40 колледжей сетью ДО при теснейшем сотрудничестве с правительством штата и сферой бизнеса [1].

5. Автономные обучающие системы. Обучение в рамках подобных систем ведется целиком посредством ТВ или радиопрограмм, а также дополнительных печатных пособий. Примерами такого подхода к обучению на расстоянии могут служить американо-самоанский телевизионный проект.

6. Неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ. Такие программы ориентированы на обучение взрослой аудитории, тех людей, которые по каким-то причинам не смогли закончить школьное образование. Такие проекты могут быть частью официальной образовательной программы, интегрированными в эту программу (примеры таких программ существуют в Колумбии), или специально ориентированные на определенную образовательную цель (например, Британская программа грамотности), или специально нацеленные на

профилактические программы здоровья, как, например, программы для развивающихся стран.

**Организационно-технологические модели ДО.** *Едиичная медиа* - использование какого-либо одного средства обучения и канала передачи информации. Например, обучение через переписку, учебные радио- или телепередачи. В этой модели доминирующим средством обучения является, как правило, печатный материал. Практически отсутствует двусторонняя коммуникация, что приближает эту модель дистанционного обучения к традиционному заочному обучению.

*Мультимедиа* - использование различных средств обучения: учебные пособия на печатной основе, компьютерные программы учебного назначения на различных носителях, аудио- и видеозаписи и т.п. Однако, доминирует при этом передача информации в "одну сторону". При необходимости используются элементы очного обучения - личные встречи обучающихся и преподавателей, проведение итоговых учебных семинаров или консультаций, очный прием экзаменов и т.п. Эту технологическую модель мы рассмотрим более подробно ниже. За главный объект мы возьмем электронный учебник (ЭУ).

*Гипермедиа* - модель дистанционного обучения третьего поколения, которая предусматривает использование новых информационных технологий при доминирующей роли компьютерных телекоммуникаций. Простейшей формой при этом является использование электронной почты и телеконференций, а также аудиообучение (сочетание телефона и телефакса). При дальнейшем развитии эта модель дистанционного обучения включает использование комплекса таких средств как видео, телефакс и телефон (для проведения видеоконференций) и аудиографику при одновременном широком использовании видеодисков, различных гиперсредств, систем знаний и искусственного интеллекта.

*Виртуальные университеты.* Созданные университетами учебные сервера - это, в некотором роде, расширение стен самого университета. В его виртуальных аудиториях так же, как и в основных, можно будет со временем и лекцию послушать, и лабораторную на виртуальном стенде выполнить, и найти средства для проектирования, выполнения расчетов, моделирования спроектированного устройства и т. д. Но возможно, что все вышеперечисленное станет прерогативой специализированных виртуальных университетов - электронных открытых университетов без стен. Тем более что ВУЗам, подключаемым к Internet на средства из фонда Сороса, не разрешено коммерческое использование доступа к Сети, поэтому средства для оплаты онлайн-услуг (и не только на подписку на энциклопедии) придется изыскивать дополнительно. Есть и много других проблем, препятствующих созданию виртуальных университетов в традиционных университетах со стенами. Сведения о проектах и первых попытках создания виртуальных университетов можно найти в сети Internet. Эксперты считают, что телекоммуникационное интерактивное преподавание обходится на 20-25%

дешевле традиционного [4]. Microsoft считает, что стоимость сетевого обучения может снизиться как минимум вдвое против традиционного, поскольку преподаватель в состоянии давать уроки, находясь в любой точке земного шара; да и особого компьютерного оборудования при этом не требуется. Экономия может быть достигнута и за счет других факторов. Взяв на вооружение СДО, учебный отдел может быть уверен, что все учащиеся пользуются одними и теми же и, кроме того, самыми свежими учебно-методическими материалами. Ведь обновлять учебные пособия с помощью Internet гораздо легче. Интересное наблюдение, но оказалось, что при обучении в СДО проще производить отсев малоспособных учеников. Пассивно вести себя на обычных семинарах - легко, а на электронных - невозможно. В результате на СДО-курсах отсеивается большее число учеников, чем на традиционных. Разберем более подробно.

Огромное количество фактов, примеров приведенных выше показывают необходимость создания и расширения ДО в России и ее регионах, как неотъемлемый фактор развития квалифицированного, интеллектуального, высоко профессионального и просто здорового общества. В данной работе я рассмотрела ДО с педагогической и, кроме того, с технической точек зрения и убедилась в важности решения данной проблемы.

Дистанционное образование открывает студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, дает совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, а преподавателям позволяет реализовывать принципиально новые формы и методы обучения с применением концептуального и математического моделирования явлений и процессов.

#### *Список литературы*

1. **Гозман, Л.Я., Шестопал, Е.Б.** Дистанционное обучение на пороге XXI века. Ростов – на – Дону: «Мысль», 1999. – 368 с.
2. **Каледина, А.Н., Кушельман, Н.В.** Высшее учебное заблуждение. М.: «Дрофа», 1996. – 228 с.
3. **Кларин, М.В.** Инновации в обучении. Метафоры и модели. М.: «Наука», 1997. – 398 с.
4. **Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов.** – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
5. **Шахмаев, Н.М.** Технические средства дистанционного обучения. М. – «Знание», 2000. – 276 с.

## **ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ «ИНДИГО» КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ**

**Осепян А.К., Лиходед Е.О.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Принято считать, что ребёнок – это чистый лист, и что на нём напишешь, то и прочитаешь. С одной стороны, это действительно так. Заложенные в нас ценности и знания являются результатом воспитания и обучения родителей, педагогов и социума в целом. Без особых знаний законов жизни и навыков адаптироваться в современном мире и «устоять», развиваться довольно сложно. Поэтому поддержка и жизненный ориентир, в большей или меньшей степени, должен поступать извне, то есть от лиц, имеющих опыт и способных помочь в любой ситуации и направить в правильное русло индивида. Но значение и понимание правильности может не совпадать с внутренним миром конкретного человека и требованиями общества.

Общепринятые рамки и законы не «любят» исключений, тем более упорно противостоящих им. В этом и заключается другая сторона чистого листа. Дети – индиго или по-другому, дети нового времени – это, несомненно, дети с особенностями в поведении, в восприятии окружающего мира, в способах самосовершенствования, и самое главное, в знании и осознании своего «Я». По мнению большинства ученых, педагогов и психологов, занимающихся изучением детства, новое поколение детей обладает рядом новых характеристик. Соответственно, это требует новых подходов к их воспитанию и образованию. Один из наиболее закрепившихся терминов для обозначения таких детей – дети Индиго. И хотя данный термин используется очень по-разному, и феномен детей Индиго требует серьезного многоаспектного изучения, мы все же будем его использовать для обозначения тех «новых» детей, которые уже есть здесь и сейчас. Каждый, у кого есть дети или кто работает с детьми на протяжении достаточно длительного времени поймет, о чем идет речь, поскольку изменения в поведении, восприятии окружающего мира и себя в нем, в отношениях с другими детьми и взрослыми у многих современных детей просто невозможно не заметить.

У них более долгая память, они, порой, рассуждают как взрослые и даже учат их, как нужно жить, «правильно» жить. Правильность для них не является результатом достижения усовершенствования жизни и удовлетворения своих потребностей. Правильна для них только истина, которая несёт в себе любовь, доброту и счастье. Истина для них ясна с самого рождения, её не нужно познавать и открывать, она заложена в сердце. В основу каждого строительства должен быть возложен великий магнит- сердце. Дети-индиго живут им и поэтому открыты для мира. Они входят в этот мир с особым осознанием реальности, особой призмой мировоззрения.

Для обучения детей индиго необходим особый метод, учитывающий их специфические особенности. При его разработке необходимо учитывать и

специфическую ситуацию развития способностей детей индиго, которая характеризуется развивающейся уверенностью, в основе которого лежит удовольствие от преодоления трудностей [1]. Практически с раннего детства и вплоть до окончания школы индиго испытывают огромную радость от самого процесса познания и школьного обучения. Именно в условиях развивающего преодоления трудностей “работают” познавательные интересы, могут совершенствоваться умственные и любые другие способности человека.

В образовании этих детей нельзя обойтись без особых школ. Они не такие как мы, они знают, как сделать лучше, знают, чего хотят и идут к своей цели, они более совершенны. Это люди, которые не только стремятся что-либо познать, но стремятся действовать, применять эти знания в жизни. Для них заключение сознания человека в рамки является ошибочным действием. Они знают, что нужно идти вперед и знают, что могут идти вперед, в те глубины сознания, которые мы не привыкли развивать, но здесь важно, чтобы общество не ограничивало их своими стандартами и нормами. Их способности - показатель того, что человек может не только удовлетворять свои физические потребности, но и прийти к неудовлетворению мыслительных, что подвергает к саморазвитию. Совершенства нет, здесь разбиваются все стереотипы о нём.

Принцип подчинения: «Будь как все!» губителен для индиго. Вместо того, чтобы научиться у индиго, мы повергаем их испытаниям, в которых они вынуждены слышать обвинения в собственной ненормальности. Уважая свободу другого человека, они могут терпеть, когда другие вовсе не смущаются, когда ставят их в неловкое положение. Их понятие нравственности тесно связано с понятием свободы: они не станут нарушать свободу других, даже если те нагло будут задевать их свободу.

Они не умеют скрывать своё истинное лицо, не маскируют свои способности под систему, чтобы сохранить свою индивидуальность, как это делают многие другие. Жизнь не возможна без конфликтов и дети, безусловно, испытывают трудности, отстаивая свои позиции и интересы. Они лишь обладают даром суждения глубокого психологически-философского смысла. Они уникальны.

Проблема образования индиго как таковой не стоит перед системой образования на территории РФ. Они не могут обучаться со всеми, но им нужно образование. Дети индиго нуждаются в квалифицированной и профессиональной помощи специалистов. Необходимо разработать отечественную методику обучения и работы с такими людьми.

В мировой практике образования детей индиго существует направление - Штайнеровские школы. Они представляют собой самостоятельные самоуправляющиеся учебные организации. В Великобритании они сотрудничают друг с другом в рамках Ассоциации штайнеровских школ и входят в другие международные объединения. Всю ответственность за учебный процесс несут учителя, которые образуют педагогический коллектив [5]. Директора в такой школе нет, а руководство осуществляет совет школы, в который входят родители, учителя и администратор, управляющий школьным

хозяйством. Единственной целью такого объединения является совместная работа на благо учащихся. Такая организация – не только модель общины, совместно заботящейся о благе учеников, но эффективный способ мобилизации способностей и талантов всех лиц, заинтересованных в процветании школы.

«Не спрашивайте, что нужно знать и уметь делать человек, чтобы наилучшим образом соответствовать запросам существующего общества. Поставьте вопрос по-иному: чем жив человек, и кто из него или из нее может вырасти. Это единственный способ выявить новые качества каждого нового поколения и направить их на служение обществу. Тогда общество станет таким, каким его может сделать, преодолевая существующие условия, это поколение. Новое поколение отнюдь не должно становиться таким, каким бы хотело его видеть предшествующее».

Сегодня существуют отдельные школы для таких одарённых детей. Например, школах Монтессори (являются лицензированными школами) работа осуществляется под девизом: «Помоги мне справиться самому», но, по сути, они являются системой детских садов, так как охватывают детей только до шести лет. Отдавая должное универсальности, гармоничности Монтессори-системы и ее значимости при работе с детьми Индиго, подготовке их к жизни в информационном обществе, представляется важным, что в современных условиях Монтессори-метод требует определенных дополнений, соответствующих сегодняшнему уровню развития науки и техники. На наш взгляд, расширения требует сфера художественного и музыкального воспитания, а так же включения в процесс воспитания новых информационных технологий.

Так же представляется принципиально важным построение непрерывного преемственного образования детей от самого раннего возраста до 10-12 лет. В нашей же стране преимущественно представлены группы для детей от 3 до 6 лет, хотя начинают активно развиваться группы для самых маленьких от 8 месяцев до 3 лет. Это, безусловно, позитивная динамика, поскольку именно этот возраст так важен для развития ребенка. А то, что занятия проводятся вместе с мамой, создает хороший доверительно-деловой контакт с семьей ребенка, помогая создавать единую среду и стратегию воспитания ребенка, поддерживаемую и родителями, и образовательным учреждением. Вместе с тем, школьное звено практически отсутствует, что серьезно снижает эффективность воспитания и образования ребенка, нарушая естественную динамику и преемственность процесса. Опыт работы немногих Монтессори-школ, которые выпускают детей в возрасте 10-12 лет в общеобразовательную школу (с 7 класса), показывает, что в этом возрасте формирование личности ребенка вошло в ту фазу, когда уже сформированы базисные понятия, представления о мире, навыки обучения и самоконтроля. Выпускники Монтессори-школ легко вписываются в коллективы сверстников в обычных школах, но обладают в отличие от них устойчивым высоким уровнем мотивации к обучению, любознательностью, умением организовать и адекватно оценить свою работу. Эти дети менее подвержены проблемам подросткового

периода, благодаря здоровой и зрелой самооценке, кроме того, критичность ума и психическая устойчивость делают их менее подверженными внешним негативным влияниям (попыткам вовлечь в употребление алкоголя, наркотиков, ранние сексуальные контакты). Однако у детей, закончивших только Монтессори-детский сад и продолжающих свое образование с первого класса в общеобразовательной школе эти показатели значительно ниже. У них выше уровень интеллектуальных знаний, но формирование многих личностных качеств в период до 6 лет просто не успевает произойти.

Таким образом, подводя итог, мы можем сделать вывод о том, что Монтессори-система (безусловно, не являясь единственным) тем не менее, оказывается крайне актуальным и своевременным вариантом решения в сфере образования детей Индиго. Предоставляемые же данной системой благоприятные условия развития и становления таких детей, с высокой долей вероятности, помогут обеспечить потребность современного информационного общества в творческих кадрах нового уровня.

Вальдорфская школа также как и Монтессори является школой американского типа, наиболее крупнейшее и быстро растущее движение в мире. Дети в таких школах с помощью собственной рабочей тетради, которая, в последствие, становится рабочей книгой, пишут сами себе учебники. Вальдорфские школы - это система образования, основанная на уважении к детству. Ее цель - развить природные способности каждого ребенка и укрепить веру в собственные силы, которая понадобится ему во взрослой жизни. Уже на стадии дошкольного воспитания и в начальной школе закладывается солидный фундамент знания и опыта, на котором будет базироваться образование в средней школе. На этой стадии вальдорфская школа пытается развить в ребенке такие качества как эмоциональная зрелость, инициативу и творческий подход к делу, здравый смысл и обостренное чувство ответственности. Вальдорфская школа предлагает ребенку такой способ познания мира, общества и самих себя, который исключал бы отчужденность от предмета, развивал бы в учащемся чувство сопричастности к происходящему вокруг него. Программы вальдорфских школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Опыт вальдорфского движения, накопленный за 75 лет его существования, показал, что его принципы могут быть адаптированы к культурам самых разных народов. Причина в том, что программы этих школ нацелены более на развитие природных способностей человека, чем на просто передачу знаний. Широта подхода и междисциплинарность - отличительная особенность этих программ. Преподавание в вальдорфских школах основано на принципах преемственности и личного воздействия педагога. Все занятия в дошкольный период ведет один и тот же педагог, а с 6 до 14 лет с ним работает один и тот же классный руководитель. В 14-18 лет учащийся получает помощь и поддержку своего классного наставника. Таким образом, на протяжении каждого отдельного периода своего детства и юности ребенок находится под наблюдением одного и того же человека, знающего особенности и потребности своего подопечного [7].

Естественно эти дети для массового образования являются бедствием, не только потому, что у них обнажен синдром дефицита произвольного внимания, для которого характерны: неусидчивость; чрезмерная возбудимость; трудности в следовании инструкциям; ярко выраженное лидерство. Для такого ребёнка настоящая проблема высидеть урок, особенно если он ему кажется скучным и неинтересным. Его организм требует постоянного движения. Такой ребенок может переключать своё внимание и делать несколько дел одновременно.

Но, не смотря на все плюсы, основные принципы таких школ, в сравнении с нормативными требованиями массового сознания, являются не достаточно совмещены. Аттестатов об образовании государственного образца такая школа выдать не может. Обучение в таких школах, как правило, осуществляется на платной основе и расположены они в крупных городах, что вызывает проблематичность для обучения детей сельских районов и малых городов страны. Существует немало школ и центров для детей индиго, для одарённых детей, но многие из них не на государственной основе и качество таких обучающих программ ещё не выявлено. Многим детям в такие школы не «поступить», и остаётся один единственный выход это коррекционная школа-интернат. Совершенствование методов преподавания тех или иных предметов лишь ненадолго оживит традиционную систему, которая в целом дает сбой. Эта система приводит к угасанию умственных сил ребенка и его социальной активности, ослаблению его физического здоровья. А вместе с тем угасает его свобододлюбивая сущность и детская душа. Индиго не гордятся тем, что не похожи на других. Если люди хотят называть их «детьми-индиго», пусть называют. Это совсем не изменит их внутренний мир. Если мы заполняем наш внутренний мир, как пустой сосуд, постепенно, то они приходят в этот мир уже с содержимым сосуда, которое готовы дарить другим.

Все вышеуказанные вопросы касаются среднего и дошкольного образования. Проблема высших учебных заведений и средне - специальных учреждений занимает одну из ведущих ролей в структуре современного образования. Педагогика терпит кризис. Люди, и общество в целом, должны менять подход к детям, методы воспитания. К сожалению, сегодня не многие страны готовы преобразовать систему образования, чтобы она подходила и для обучения детей Индиго. Выход находится совсем другой. Детей Индиго признают детьми с врожденными умственными отклонениями и отправляют в специальные школы-интернаты для слабоумных детей или же в психиатрические клиники, где детей обкалывают специальными препаратами и снижают их активность. С каждым годом детей Индиго рождается все больше, и государство не будет в состоянии обеспечить психлечебницами всех детей. В ходе стандартного обучения творческий потенциал, свойственный каждому ребенку, зачастую теряется, так как оно построено не на решении творческих задач, а на воспроизведении запоминаемой информации, а с этим компьютер справляется сегодня значительно быстрее и лучше.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что современному обществу необходим специалист, который умеет творчески рассматривать проблему и

обладает навыками поиска и анализа информации, позволяющими решать эту проблему путем неожиданных решений, основанных на его личностном потенциале.

Кажется, вполне логичным предположить, что появление и явное увеличение количества в современном обществе детей Индиго и новые потребности современного общества, нуждающегося в личностях творческих, самостоятельных и самобытных, - это звенья одной цепи и явления, взаимосвязанные между собой. Они показывают на несостоятельность современной системы общего образования с двух различных позиций. Во-первых, современное общество оказывается неудовлетворенным в потребности обеспечения его специалистами, которые умеют на новом уровне оперировать информацией, пользоваться различными информационными носителями, проводить качественный анализ информации на основании чего могут принимать быстрые творческие нестандартные решения. Во-вторых, массово появляющиеся сегодня дети-Индиго, обладающие необходимыми задатками для того, чтобы стать творческими, нестандартно-мыслящими личностями, не могут закрепить в себе эти качества, проявить их в необходимой мере, встречаясь с нивелирующей системой нашего образования. Эта система не отвечает их потребностям. Так, Стивен Харрисон в своей книге «Счастливым ребенком» справедливо отмечает, что «...устаревшее фрагментарное образование больше не в состоянии удовлетворить всевозрастающую потребность в умении управлять невиданными прежде потоками информации, постигать природу межкультурных конфликтов и справляться с проблемой истощения природных ресурсов – от нефти до пресной воды. Этим потребностям может удовлетворить лишь качественно новое, целостное воспитание детей». Современное образование должно давать ребенку целостную картину мира. Оно должно обучать навыкам поиска, обработки и анализа информации, необходимой для решения проблем.

#### *Список литературы*

1. **Алтухов, Ю.П.** Монолог о генетике /Ю.П. Алтухина // Человек. -2003.- № 6.- С.5-16.
2. **Бейнарович, Е.** Под знаком Индиго/ Е.Бейнарович.- Одесса.:Астропринт, 2009- 211с.- ISBN 966-318-356-Х
3. **Бельков, В.В.** Куда идет эволюция человечества?/В.В.Белькова // Человек. - 2003. - № 2. - С. 16-29.
4. **Бесчасная, А.А.** Дети-индиго- пришельцы из космоса? /А.А. Бесчасной // Человек .- 2008.- № 3.- С. 178-181.
5. **Заваденко, Н. Н.** Как понять ребёнка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 112 с.
6. **Чувин, С.Н.** К вопросу о направлениях трансформации человека/ С.Н. Чувина // Социологические исследования.- 2007.- № 1.- С. 150-152.

7. **Ясюкова, Л. А.** Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. Методическое руководство. — СПб, ГП «ИМАТОН», 2000. — 100 с.

## **ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ-ГУМАНИТАРИЕВ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Осепян А.К., Шаталин И. Д.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Проблема трудоустройства молодых специалистов, выпускников отечественных ВУЗов сегодня более чем актуальна. Трудоустройство представляет собой комплекс организационных, экономических и правовых мероприятий, призванных способствовать обеспечению трудовой занятости населения. В общем, понятие трудоустройства включает в себя все формы трудовой деятельности, в том числе предпринимательскую деятельность, индивидуальную трудовую деятельность, участие в общественных или сезонных работах и т.п. Процесс трудоустройства представляет собой осуществление действий по поиску подходящей работы и устройства на неё, а также процесс профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки граждан для заполнения имеющихся вакансий. С распадом советской системы в стране как таковой произошли коренные изменения во многих сферах жизни нашего общества. Разумеется, это отразилось и на системе высшего образования в целом, и в вопросе трудоустройства молодых специалистов в частности. Хорошо известно, что в советскую эпоху рабочими местами выпускников обеспечивало государство. Преимущества той эпохи в том, что те гарантии, которые давала система распределения и направления молодых специалистов, обеспечивала выпускников рабочими местами. Сегодня молодой специалист, покинувший стены родного ВУЗа должен сам решать вопрос своего трудоустройства. Альтернативы советской схеме трудоустройства выпускников на данный момент не создано. Конечно, государство пытается решить эту проблему, однако предпринимаемых мер явно недостаточно. Те реформы, шаги, меры, которые имеют место быть на самом высоком уровне, как таковой проблемы трудоустройства не решают в принципе. Здесь существует множество факторов, которые определяют развитие этой проблемы и важны при её решении. И один из ключевых факторов – это специальность, направление подготовки выпускника. В контексте данного фактора, также присутствует определённая тенденция, суть которой сводится к тому, что молодому специалисту технического профиля трудоустроится легче и проще, нежели выпускнику-гуманитарию. По данным немецкого исследовательского агентства Hochschul-Information-System (HIS), уровень безработицы среди гуманитариев в первый год после окончания университета несколько выше, чем среди выпускников других, более прикладных специальностей. Однако после года «свободного плавания» уровень занятости и тех и других выравнивается. Получается, что гуманитариям нужно просто немного больше времени для ориентации. Единственным исключением являются выпускники факультетов философии.

По данным за 2006 год, 42% «дипломированных философов» страдали от долговременной безработицы.

Центр тестирования и развития в МГУ «Гуманитарные Технологии» в мае 2010 года провел традиционное за последнее время исследование по вопросам изучения специфики работы и трудоустройства выпускников вузов и молодых специалистов. В этом исследовании было интересно отследить динамику взглядов вузов и других учебных заведений на проблемы и перспективы трудоустройства выпускников за последние четыре года. Не секрет, что за это время рынок труда претерпел существенные изменения. Если в 2007-2008 годах в нашей стране явно преобладал так называемый рынок «соискателя», когда сотрудники имели гораздо больше возможностей диктовать свои условия организациям, а количество вакансий во многих сферах явно превышало количество специалистов, то в 2009-2010 годах ситуация значительно изменилась. Под влиянием экономического кризиса фокус сменился на рынок «работодателя», количество рабочих мест сократилось, и уже организации оказались в относительно более выгодном положении относительно работников. Все это не могло не отразиться на рынке труда молодых специалистов, которые стали сталкиваться с все более сложными трудностями при трудоустройстве.

Сегодня нам всё чаще доводится слышать о сложностях, с которыми сталкиваются выпускники-гуманитарии при попытке трудоустройства. И, что особенно важно, работу по специальности. Сотрудник организации Wissenschaftsladen Bonn Андреас Палленберг (Andreas Pallenberg), занимающийся изучением рынка труда для гуманитариев, отмечает, что выпускникам гуманитарных факультетов, которые не видят своего будущего в науке, одного лишь диплома недостаточно. «Многие гуманитарии быстро разочаровываются, когда понимают, что знания, полученные ими в университете, вне стен вуза не очень востребованы. Однако им не следует забывать и о тех качествах, которые их отличают», - напоминает специалист. К сильным сторонам выпускников гуманитарных факультетов Палленберг причисляет то, что они - профессионалы широкого профиля, обладают гибким, аналитическим мышлением, быстро вникают в суть дела. Гуманитарии, как правило, хорошо срабатываются в команде, умеют нестандартно мыслить и находить нетривиальные решения. Все эти качества в сочетании со специализацией в какой-то конкретной сфере существенно повышают шансы на престижное рабочее место, считает Андреас Палленберг. Тем, кто не собирается делать академическую карьеру, он рекомендует не бояться выходить на общий рынок.

В мае и июне 2009 года компания Ernst & Young провела опрос среди 3000 немецких студентов, чтобы выяснить, опасаются ли они, что экономический кризис может стать серьезной помехой при поиске работы. Выяснилось, что мрачнее всего свою профессиональную будущность видят экономисты (70 процентов), инженеры (62 процента) и юристы (49 процентов).

А вот выпускники гуманитарных факультетов (44 процента) и будущие учителя (15 процентов) меньше всего сомневаются в успешном карьерном старте.

Изучение перспективы трудоустройства в России отражаются в заявлении министра образования А.Фурсенко, имевшее место в январе 2009 года. Цитируем: «Для выпускников гуманитарных специальностей сейчас в стране нет рабочих мест» [5].

В марте 2011 года вице-премьер А.Жуков заявил, что именно гуманитарии чаще других оказываются неустроенными. Своё заявление вице-премьер подкрепил определёнными правительственными данными. Так вот, согласно этим данным, в ближайшее время 27,6% экономистов и менеджеров и 17,6% гуманитариев могут оказаться нетрудоустроенными.

В 2010 году ряд регионов РФ сократил число бюджетных мест по целому списку «невостребованных» специальностей. Данная мера была осуществлена сразу в нескольких субъектах. К их числу относятся: Новосибирская, Омская, Свердловская и Новгородская области, а также Республика Чувашия, Карачаево-Черкесская республика и Ставропольский край. Оренбургская область, к сожалению, также относится к списку упомянутых субъектов.

В 2009 году высшее образование в России получили 21723 человека. По данным Министерства Образования со ссылкой на службы занятости регионов устроилось из этого числа выпускников 42,5%.

Процитируем интересный отрывок, обнаруженный нами на одном интернет-ресурсе: «В одной из справок министерства говорится, что за пять лет количество бюджетных мест в «Гуманитарных науках» было сокращено на 30,6%, в «Образовании и педагогике» — на 35,7% и в «Экономике и управлении» — на 51,5%. В 2011 г. вузы продолжают сокращать набор по этим направлениям: на 7400, 2400 и 3800 мест соответственно. Однако «Ведомостям» не удалось найти объяснения тому, каким образом правительство спрогнозировало цифры 27,6 и 17,6%: в материалах Минобрнауки, доступных в интернете, об этом ничего не говорится». [6]. Согласитесь, данная информация заставляет прийти к довольно неутешительным выводам относительно будущего отечественного высшего гуманитарного образования.

В чём же кроются корни этой проблемы? Здесь интересна оценка Юрия Вировца, президента компании HeadHunter. Цитируем: «Многие выпускники вузов не могут найти работу по специальности, потому что их ничему не научили». [6]. Что ж, неприятно это слышать, но слышать подобное приходится нередко. Делая подобное заявление, автор опирается на свой собственный опыт в этом вопросе, без ссылок на какие-либо авторитетные источники.

*В ожидании специалистов широкого профиля.* Как ни странно это звучит, именно в экономическом секторе в будущем будут возникать дополнительные рабочие места для выпускников гуманитарных факультетов. По наблюдению экспертов, мировой экономической кризис в какой-то мере поспособствовал этому феномену. До недавних пор в финансовом секторе заправляли

специалисты узкого профиля - экономисты и юристы. Их интересовала лишь краткосрочная максимизация прибыли, и мы видим к чему это привело. В перспективе экономика должна и будет привлекать к работе гуманитариев - людей с многомерным мышлением. Многие компании уже сегодня обратили внимание на эту проблему, и гуманитарии для них перестали быть экзотами. Особенно в сфере консалтинга и маркетинга зачастую востребованы именно специалисты-гуманитарии с их знаниями и умениями. Например, крупная консалтинговая компания The Boston Consulting Group даже гордится тем, что лишь половина их практикантов изучает экономику.

У студентов-гуманитариев России также есть реальные шансы найти работу. Российским выпускникам следует просто хорошенько осмотреться на рынке труда, найти подходящую компанию или организацию, где их способности и умения могут быть востребованы. И еще очень важно - самим заявить о своем существовании: «Гуманитарные особенности ума» + специализация = хорошая работа

Гуманитарное образование и экономический сектор - не взаимоисключающие понятия. Со временем, экономика будет все больше нуждаться в аналитических способностях гуманитариев. Изученные данные за последние четыре указывают на то, что рынки труда и образования являются живыми системами, быстро реагирующими на текущие экономические изменения в стране. Это означает, что и вузы сами по себе должны быть столь же быстро адаптирующимися организациями, умеющими адекватно отвечать изменениям на рынке труда. Актуальность исследований рынка труда, тем более прогнозирование динамики изменений может стать ключевыми факторами эффективности вуза при трудоустройстве выпускников. Ведь понимание того, что происходит и что произойдет на рынке, позволяет реализовывать адекватные меры по трудоустройству, повышающие эффективный процент трудоустройства выпускников.

#### *Список литературы*

1. **Гендин, А.М., Сергеев, М.И.** ПрофорIENTATION школьников // СОЦИС, 1996, №8, С.68.
2. *Социология проблемы духовной жизни.* / Под ред. Л.Н. Когана, Челябинск, 1992, С.178.
3. **Чупров, В.И., Зубок, Ю.А.** Проблемы вторичной занятости учащейся молодежи состояние и перспективы // СОЦИС, 1996, №9, С.88-92.
4. **Шереги, Ф.Э., Харчева, В.Г.** Социальные проблемы вузовской науки // СОЦИС, 1996, № 6.
5. *Гуманитарное образование: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: дискуссионный интернет-журнал «Аккредитация в образовании» - Режим доступа: [http://www.akvobr.ru/gumanitarnoe\\_obrazovanie\\_problemy\\_i\\_perspektivy.html](http://www.akvobr.ru/gumanitarnoe_obrazovanie_problemy_i_perspektivy.html) - 12.07.2011*

б. Гуманитарий превращается [Электронный ресурс]: специализированная интернет-площадка «Портал Trainings.ru», посвященная вопросам обучения и развития персонала; со ссылкой на <http://www.vedomosti.ru> – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13645> – 07.11.2010.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ, ОКАЗЫВАЮЩЕЕ НЕПОСРЕДСТВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА

**Прадчук О.И.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Исследования современных психологов доказали, что черты характера человека обусловлены не столько факторами наследственности, сколько особенностями воспитания, полученного им в первые, особенно ранние годы жизни. Дети чрезвычайно чувствительны к поведению взрослых по отношению к ним.

Как утверждают социологи, сегодня почти каждую семью по той или иной причине можно отнести к разряду неблагополучных. Растет число детей, рожденных вне брака, увеличивается количество разводов. Все это напрямую сказывается на характере детско-родительских отношений. Наиболее стрессогенными факторами, влияющими на адаптивность как психологическое качество, являются - отсутствие позитивного интереса со стороны матери, враждебность отца, непоследовательность родительских требований.

Дефицит внимания к подростку является часто причиной ухудшения успеваемости, агрессивного и асоциального поведения как способа компенсации недостатка признания и любви со стороны взрослых. Подросток, испытывая к себе враждебное или безразличное отношение окружающих, вырабатывает свою систему поведения и отношения к людям. Он становится либо злобным и агрессивным, мрачным, замкнутым, либо пытается обрести власть над другими, чтобы компенсировать отсутствие любви. Как известно, такое поведение обуславливает дезадаптацию подростка как к окружающему миру в целом, так и к условиям обучения в школе, колледже.

В условиях школьного, семейного и общественного воспитания те или иные формы подростковой дезадаптации воспринимаются педагогами и родителями как "трудновоспитуемость". Трудновоспитуемость предполагает сопротивление учащегося целенаправленному педагогическому воздействию, вызванное самыми разными причинами, включая педагогические просчеты учителей, родителей, дефекты психического и социального развития, особенности характера" темперамента, другие личностные характеристики учащихся, воспитанников, затрудняющие их социальную адаптацию, усвоение учебных программ и социальных ролей. Сопротивление педагогическому воздействию не сводится к отклоняющемуся поведению и далеко не всегда проявляется в отклонениях асоциального характера и педагогической запущенности. Так, трудновоспитуемость может проявляться как результат возрастного кризисного периода развития подростка, либо может быть вызвана неумением педагога найти индивидуальный подход к учащемуся, проявлением у него самостоятельного критического мышления, неприятием привычных трафаретных решений и т.д.

Трудновоспитуемость, характеризующаяся социальными отклонениями и социальной дезадаптацией, сопровождается деформацией социальных связей и отчуждением подростков от основных институтов социализации и, прежде всего, семьи и школы, поэтому одной из важнейших задач психолого-педагогической поддержки является преодоление этого отчуждения, включение подростка в систему общественно значимых отношений, благодаря которым он сможет успешно усваивать позитивный социальный опыт. Решение этой задачи предполагает целый комплекс социально-педагогических мер, направленных как на оздоровление условий семейного, школьного воспитания, так и на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию личности трудновоспитуемого, а также мер по восстановлению его социального статуса в коллективе сверстников.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. По сути дела, при социальной дезадаптации речь идет о нарушении процесса социального развития, социализации индивида, когда имеет место нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации. При этом нарушения социализации могут быть вызваны как прямыми десоциализирующими влияниями, когда ближайшее окружение демонстрирует образцы асоциального, антиобщественного поведения, взглядов, установок, выступая, таким образом, в качестве института десоциализации, так и косвенными десоциализирующими влияниями, когда имеет место снижение референтной значимости ведущих институтов социализации, которыми для учащегося, в частности, являются семья, школа.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи обусловлено искажением субъективного образа мира семьи и индивидуума в связи с возросшим темпом жизни, современной экономической обстановкой, которые увеличивают тревожность, вызывают эмоциональное самочувствие, оказывающее негативное влияние на душевное благополучие, как взрослых, так и подростков, на их отношение к окружающим и усиливает социально-психологические и личностные конфликты, психологическую напряженность. В связи с этим у родителей, а следом за ними и подростков в силу высокой эмоциональной заражаемости возникает комплекс жертвы, выражающийся апатией, беспомощностью, безнадежностью, снижением психологической самооценки, комплексом отверженности, характеризующийся сознательным уединением, коммуникативной ригидностью. Основной формой оказания помощи семьям является специально-организованный процесс – социально-психологическое сопровождение семьи, выражающийся в создании позитивной адаптации к жизни – сознательного построения, упорядочивания устойчивых отношений в семье, возрождения чувства ответственности за свою жизнь, свой образ мыслей и отношений типа «я – хозяин своей жизни» или «все, что ни делается – к лучшему». Осуществляется социально-психологическое сопровождение с помощью патронажа семьи квалифицированным психологом

или социальным работником. Основным фактором социально-психологического сопровождения является положительный пример взрослого. Прежде всего, педагог, психолог, работающий с семьей, должен быть сильной личностью, умеющей противостоять невзгодам, выходить из стрессовых ситуаций, не склоняющий голову перед напором неблагоприятных обстоятельств. Таким образом, у подростка формируются социально-положительные установки: «Все хорошо, будет еще лучше», «Безвыходных ситуаций не бывает», которые, в свою очередь, действуют на семью.

Процесс перевоспитания, как и процесс воспитания, должен строиться, прежде всего, с учетом индивидуально-психологических свойств подростка, с учетом тех конкретных обстоятельств и неблагоприятных условий воспитания, которые способствовали возникновению разных асоциальных проявлений и отклонений. Поэтому весьма трудно, да, пожалуй, и невозможно дать рецепт на каждый трудный случай педагогической практики, однако анализ успешного опыта воспитательно-профилактической работы позволяет сформулировать некоторые общие принципы социально-педагогической реабилитации.

Одним из важнейших принципов является опора на положительные качества подростка. Для воспитателя недопустимо категорическое осуждение "трудного", высказывание окончательных мрачных прогнозов типа "из такого-то все равно толку не будет" или "он законченный преступник", "он все равно кончит в тюрьме" и т.д. Умение видеть положительное в поведении "трудного", умение опираться и развивать это хорошее - важнейшее условие успешной социально-педагогической реабилитации.

Не менее важным в воспитательно-профилактической деятельности является формирование будущих жизненных устремлений подростка, связанных, прежде всего, с профессиональной ориентацией, с выбором и освоением будущей профессии. Трудновоспитуемые, социально и педагогически запущенные учащиеся, имея хроническую неуспеваемость по школьным предметам, часто отчаиваются, перестают верить в свои силы, не видят своего будущего, живут одним днем, сиюминутными развлечениями и удовольствиями, что создаст весьма серьезные предпосылки для криминализации и десоциализации личности несовершеннолетнего.

Что касается непосредственно корректирующего педагогического воздействия на личность "трудного", то, как считает А. И. Кочетов, процесс перевоспитания включает решение следующих задач и функций.

1. Восстановительная, предполагающая восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах.

2. Компенсирующая, заключающаяся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую любит, в которой может добиваться быстрых успехов. Если подросток плохо учится, то может преуспевать в спорте, труде и т.д.

3. Стимулирующая функция направлена на активизацию положительной общественно-полезной деятельности ученика, она осуществляется посредством

осуждения или одобрения, т.е. безразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам.

4. Исправительная функция связана с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагает применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера и т.д., связанных с коррекцией поведения.

Выполнение столь сложных и важных функций и задач перевоспитания невозможно осуществить в одиночку. Наряду с оказанием определенных педагогических воздействий непосредственно на личность подростка, необходимо также добиться единства педагогических позиций в отношении к трудновоспитуемому со стороны педагогов и родителей. Выполнение этого необходимого для успешной социальной реабилитации условия часто бывает весьма затруднено из-за хронически осложненных отношений между школой и семьей, школой и инспекцией и т.д. То есть, социальные институты, которые должны выступать единым фронтом в решении воспитательно-профилактических задач, на деле могут быть враждебно настроены друг к другу, занять позицию взаимного обвинения и обличения, что, в конечном счете, усугубляет положение трудновоспитуемого подростка и способствует еще большему отчуждению его от мира взрослых.

В этой связи социальным работникам и социальным педагогам полезнее не столько заниматься поисками виноватых в педагогической запущенности подростка, сколько поиском путей ее преодоления. Процесс реабилитации может быть завершен только в том случае, если в подростковом возрасте удастся пробудить потребность самосовершенствования, самовоспитания. Самовоспитание начинается с самоанализа, с самокритичного отношения к себе. Кроме того, самовоспитание предполагает существование некоего идеала, выбранного в качестве образца поведения, определенных нравственных ценностей и критериев, с позиции которых человек оценивает себя, свое поведение.

Важно так же наладить психологический климат в семье, так как семья - важное звено в формировании жизненных установок. Только в случае единства психолого-педагогического сопровождения и родителей, имеющих желание и цель - наладить отношения с учащимся, помочь ему найти свое место в мире и закрепиться в своих жизненных позициях, возможен положительный результат формирования механизмов социальной адаптации подростка.

#### *Список литературы:*

- 1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.-229 с.*
- 2. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: СПб.: Питер, 2000.- 656 с.- ISBN 5-88782-416-6.*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

**Суслина А.В., Трифонова Е.А.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Высокая профессиональная ответственность является отличительной особенностью педагогической профессии. В педагогической деятельности учителя значительное место принадлежит личности самого педагога, присущим ему жизненным ценностям, интересам и потребностям, которые в значительной мере определяют мотивы и цели его профессиональной деятельности, отношение к работе и удовлетворенность ею. В практической деятельности учителя, внимание, как правило, обращается на профессиональные ценностные ориентации, такие, как авторитаризм или демократизм, профессиональная компетентность, психологическое самочувствие и т.п.

Психологические и педагогические исследования свидетельствуют о том, что ценности играют исключительно важную роль в формировании личности, выступая в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, которые, в свою очередь, определяют присущие ему установки и мотивацию деятельности в различных областях, в том числе и в сфере профессиональной деятельности. Ценностные ориентации выступают внутренним регулятором деятельности педагога, определяющим его отношение к окружающему миру и себе.

Характерной чертой современной школы все в большей степени становится ее необычайность, непохожесть на ту школу, которая была совсем недавно. Современному образованию сложно ориентироваться в системе ценностей современного общества, отличительной особенностью которого является переоценка и осмысление ценностей. То, что совсем недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо вызывает сомнение в его «полезности», значимости.

Утрачивая веру в старые ценности, человек теряет объекты для своей проекции вовне. Это приводит к тому, что он замыкается в себе, а окружающий мир становится для него чуждым и даже враждебным. Сложившиеся к настоящему времени в психологии и педагогике механизмы ориентации на ценности вступили в противоречие с общей ситуацией развития современных учеников и обусловили возникновение ряда противоречий в педагогическом взаимодействии педагогов и учащихся.

Однако, несмотря на это, несомненно от системы ценностных ориентаций педагогов зависит общая атмосфера образовательного процесса, система отношений «педагог— учащийся», «педагог— педагог», «педагог— родители» и т.п., качество учебно-воспитательной работы, духовный потенциал подрастающего поколения и многое другое. Развитие личности и формирование шкалы жизненных ценностей определяется также и тем, что

ожидают от него семья и общество, какие ценности и идеалы ему предлагают, какие задачи стоят перед ним в разные возрастные периоды.

Традиционно целостный процесс образования реализуется через совокупность предметных отраслей, например, математического, физического, биологического, исторического образования. Использование определенных традиций для введения инноваций можно рассматривать как эволюционный подход к внедрению идей гуманизации образования. Введение психологии как обязательного учебного предмета могло бы стать предпосылкой следующего шага в продвижении этих идей.

Ценности общественных институтов в любом случае признавались приоритетными над ценностями индивидуальности. Это в свою очередь приводило к тому, что советская педагогика строилась с позиций классовости с позиций интересов определенных социальных групп как науки апеллировавшей при разработке своего понятийного аппарата к значениям, но не к личностным смыслам.

Во многом сдерживалась творческая инициатива педагогов-практиков которым разрешалось творить только в жестких рамках сложившихся педагогических догм. При этом любая импровизация любая творческая инициатива не согласованная с вышестоящими структурами и политическими органами признавалась чуждой и вредоносной для отечественной педагогики.

С позиций гуманизации образования смысл жизни человека состоит в его стремлении стать источником самореализации для других людей, стать нужным людям и необходимым им. Основным понятием в педагогике и психологии должно быть понятие гуманизации образования, под которым понимается такая организация учебного процесса, которая направлена на развитие личности, предполагающее формирование у нее механизмов самовоспитания и самообучения через удовлетворение ее базовых потребностей: в психологически комфортных межличностных отношениях и социальном статусе; в реализации своего творческого потенциала; в познании в соответствии со своими индивидуальными когнитивными стратегиями.

Основная задача, которая стоит перед педагогом, работающим в рамках гуманистической парадигмы - это обучение детей и подростков умению жить, поскольку сама жизнь есть искусство самое важное и в то же время самое сложное для человека. Его объектом является не та или иная специализированная деятельность, а сама жизнедеятельность, т.е. процесс развертывания и осуществления всех потенций человека.

Многими психологами, а также педагогами, развивающими идеи лично ориентированного образования (К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Климов, А. А. Леонтьев, В. А. Петровский, И.С.Якиманская и др.), подчеркивается, что адекватные представления человека о себе, других людях, психологических особенностях межличностных взаимоотношений, творчества, развития, самореализации являются важным фактором становления личности. По сути, это диктует необходимость введения в содержание образования психологической компоненты.

Важной проблемой в психологии, как и многих других наук является проблема ценностей личности, так как они являются детерминантами жизненного пути личности.

Психологическая модель строения и функционирования мотивации человека и ее развития в процессе социогенеза, конкретизирует понимание личностных ценностей как источников индивидуальной мотивации, функционально эквивалентных потребностям. Личностные ценности формируются в процессе социогенеза, достаточно сложно взаимодействуя с потребностями.

Признание ценностей реально действующими имманентными регуляторами деятельности индивидов, которые оказывают влияние на поведение независимо от их отражения в сознании, не отрицает существования не совпадающих с ними как по содержанию, так и по психологической природе сознательных убеждений или представлений субъекта о собственных ценностях.

При адекватном осознании и вербальном выражении ценностей их включение в практическую регуляцию деятельности может не происходить: из-за отсутствия возможностей реализации, наличия конкурирующих или противоречивых ценностей. Реально действующие ценности не всегда адекватно осознаются и вербализуются субъектом: в силу ограниченности его интеллектуальных возможностей действия защитных механизмов и др. Адекватно осознаваемые ценности могут неадекватно вербально репрезентироваться: в силу речевых табу и другого рода преград. Рассогласования могут определяться наличием конкурирующих компонентов вербального поведения или сознания.

Значение исследования ценностных ориентаций индивида определяется тем, что они представляют собой основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу развития личности в целом. В настоящее время едущее место в личности учителя принадлежит общечеловеческим, гуманистическим ценностям, которые доминируют в общественном сознании современного развитого индустриального общества: здоровье и психологическое благополучие, счастливая семейная жизнь, интересная работа, материальное благополучие и другие.

Одним из важнейших этапов нравственного развития является ознакомление подростка и юношей с моральными устоями общества, выработка у него уважительного отношения к сложившейся системе духовных ценностей. Конечно, решающую роль в этом играет школа и ВУЗ.

Олпорт Г.В., выступает за более активную ориентацию учебного процесса на нравственное воспитание личности. По мнению Л.Колберга, система ценностей юношей и девушек частично зависит от его когнитивного развития. Эти ценности в некоторой степени являются продуктом

имеющегося у них опыта формирования моральных суждений. Однако, знание моральных норм вовсе не означает, что их будут соблюдать.

В современном обществе основными общечеловеческими ценностями являются семья, здоровье, образование, работа. Общечеловеческие ценности тесно связаны с личными ценностями человека, которые можно условно разделить на материальные и духовные (нравственные). Реализация всех этих ценностей необходима для самоутверждения, признания личности. Каждый человек отдает предпочтение тем или иным ценностям. О его выборе можно судить по богатству или скудности внутреннего мира, разнообразию интересов, неповторимой человеческой индивидуальности. На протяжении всей жизни человек формирует свое мировоззрение, образ жизни. Значительную роль в этом играют его окружение (семья, друзья), а также различные национальные, религиозные и социальные воззрения и традиции. Очень важен момент формирования собственной шкалы ценностей в подростковом возрасте - в период постепенного вхождения во взрослую жизнь.

К важным и актуальным особенностям образовательной среды можно также отнести усложнение процессов формирования системы ценностей, связанное с системным кризисом, перехода к рыночным отношениям. Общество переживает ответственный исторический этап — становление рыночных отношений. Он связан с изменением не только экономических отношений, но и всей системы социальных отношений. Меняется весь образ жизни людей, и это, конечно, не может не вести к изменению ценностных ориентации, мотивации поведения и всего процесса социализации личности. Суть рыночных отношений — экономический либерализм, конкуренция, стремление к прибыли. Они влияют на ценностные ориентации личности неоднозначно. С одной стороны, они, бесспорно, пробуждают инициативу, активность, энергию людей, расширяют возможности для развития способностей и творчества личности. Но нельзя забывать или не обращать внимания и на вторую сторону влияния ценностей рынка на формирование личности. Она состоит в том, что развитие экономического либерализма и конкуренции ради прибыли, как это хорошо показали К. Хорни, Э. Фромм, Дж. Хоманс, Р. Мертон и другие, приводит к таким последствиям, как двойная мораль, всеобщее отчуждение, психические фрустрации, неврозы и т. д.

Ценности личности как бы пропускаются через призму рынка и приобретают характер рыночных ценностей. Не только материальная, но и духовная жизнь общества и личности строятся по законам рыночных отношений и экономического обмена. В условиях господства рыночных отношений личность нередко теряет свои высшие ценности, составляющие смысл ее жизни. Такого рода кризис затрудняет воспроизводство существующих общественных структур, норм, традиций, а также формирование и развитие общества в целом. Сами по себе рыночные отношения и связанные с ними цели и ценности не могут иметь самодовлеющего значения, т.е. выступать как высшие ценности. Это всегда лишь ценности — средства для собственного развития человека.

Преследующие цели материального обогащения рыночные ценности, конечно, необходимы. Но за ними всегда стоят (и не должны забываться) более основополагающие ценности духовного развития личности (Кирилова, 2000).

Ценностные ориентации являются важной категорией для обозначения сознательной значимости молодежи. Они связаны с мотивами, целями, желаниями личности. Жизненные установки формируются в процессе социализации человека, его воспитания, образования, усвоения общественных ценностей, идеалов, верований, идеологии, социальных норм и обычаев, традиций и множества других взаимосвязанных факторов.

Поскольку в подростковом возрасте нельзя говорить о законченном процессе становления ценностных ориентаций, они только развиваются. Вместе с тем, именно в этот период набирает силу социальная активность, потребность в реализации морального мировоззрения.

Процесс ориентации на нравственные ценности может быть продуктивным только при наличии строго определенного комплекса условий. В системе образовательной подготовки учащихся должны обязательно присутствовать и определять весь процесс формирования ценностных ориентаций следующие условия. К таким условиям можно отнести:

- Ценностное наполнение содержания образования, введение в учебный план дисциплин и курсов по выбору, максимально способствующих формированию профессионально-ценностных ориентации, а также отражение в содержании учебных дисциплин тех ценностей, к которым формируется отношение учащихся;

- Кроме этого, в программу должны быть включены все компоненты содержательной структуры, включая знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру;

- Умение педагога транслировать ценности в жизнедеятельность учащихся;

- Необходимость вовлечения учащихся в самообразовательную деятельность, которая играет роль катализатора в процессе интериоризации профессионально значимых ценностей.

Нами было проведено исследование ценностных ориентаций школьников.

Всего было обследовано 85 испытуемых подросткового возраста, учащиеся 8-10 классов гимназии №3 г.Оренбурга и 30 учителей гимназии №3, школы №65 г.Оренбурга

В исследовании использовалась методика Рокича М. «Ценностные ориентации», опросник терминальных ценностей «ОТеЦ», который является авторской разработкой Сенина И.Г.

Исходя из полученных результатов, нами сделаны следующие выводы:

Для современных подростков наиболее значимыми являются материальные ценности и ценности индивидуальной самореализации. Малозначимы для них ценности, соответствующие параметрам, которые отражают отношение к другим людям, а также моральные и нравственные

ценности. Наиболее значимыми и актуальными жизненными сферами для подростков являются сфера обучения, образования и сфера профессиональной жизни. Менее значима сфера семейной и общественной жизни.

**Наибольшее количество взаимосвязей отмечается у подростков в сфере профессиональной деятельности со сферой обучения, образования; сферой семейной и общественной жизни.**

Поэтому, в современной ситуации быстрых социальных изменений изучение особенностей системы ценностных ориентаций, стремлений, а также определение наиболее значимых жизненных сфер подростков и учителей пожилого возраста представляет определенную ценность, как для практических исследований, так и для теоретического анализа.

Исходя из результатов нашего исследования, можно рекомендовать практическим психологам проведение консультативной работы с подростками:

1. Для того, чтобы определиться в ценностных ориентациях, необходимо помочь, особенно подросткам, ответить на вопросы: в каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха, на что в первую очередь направить свою энергию; следует рассмотреть какие перспективы открывает та или иная значимая ценность в других не менее значимых для подростков и взрослых сферах жизни.

2. В ходе консультирования необходимо обращать внимание не только на противоречивость, но и на сформированность иерархии ценностных ориентаций. Если равные по значимости ценности конкурируют, клиенту нужно помочь определить очередность и направленность своих действий.

3. Следует учитывать, что на формирование системы ценностных ориентаций влияют определенные личностные качества.

Так же можно отметить следующие основные психологические ресурсы учителей пожилого возраста:

1. Мудрость, или жизненный опыт.

2. Нереализованные потребности духовно-познавательного, творческого плана, если они были сформированы в течение жизни.

3. Способность и желание к изменению.

4. Способность к социальным контактам и необходимость в них.

Задача психолога-консультанта в этом взаимодействии выявить данные качества с помощью диагностических методов и помочь клиенту осознать свое будущее, оценить имеющиеся планы, ценности, ориентиры, и при необходимости, скорректировать их через обучение, социально-психологические тренинги, работу в группах.

Так, мы можем сказать, что ценностные ориентации – это сложный социально- психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. В изменившейся социальной ситуации человек стремится выработать в себе и принять такие ценности, жизненные ориентиры,

которые бы позволили бы ему найти своё место в различных системах взаимодействия и самоопределиться. Именно показатель сформированности системы ценностных ориентаций особенно важен для подростка, выбирающего свой профессиональный путь, ориентиры, которые связаны с его дальнейшей жизнью, и находят отражение в последующие жизненные периоды.

Таким образом, на формирование ценностных ориентации учащихся оказывают влияние не только содержание дисциплин, но и человеческие качества преподавателя вуза, ведущего данный предмет, а именно: профессионально-педагогическая культура, включающая в себя духовную, нравственную, этическую, культуру общения, поведения, деятельности; неординарность, уникальность его личности (это будет способствовать развитию творчества, привитию интереса к предмету и к самому преподавателю); сформированность ценностей и ценностных ориентации. Лишь в том случае, когда педагог пропустит ценности через свои чувства - он сможет привить их учащимся.

Профессия педагога сама по себе постоянно требует не только совершенствования учителя, но и повышения качества его подготовки, в настоящий момент направленной на усиление эмоциональной составляющей профессии, развитие эмпатии, направленности на другого человека как выражение любви, доброты, милосердия. Успешных результатов в педагогической деятельности смогут добиться только учителя с высокой нравственной культурой, обладающие яркой индивидуальностью, отстаивающие свою позицию и стиль в педагогике, готовые к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и творческому саморазвитию. Поэтому далеко не случайны обращения ученых к вопросам развития духовного общения педагога, ориентированного на ценность другого человека, передачу нравственных ценностей, становление коммуникативной культуры.

#### *Список литературы:*

- 1. Леонтьев, Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестн. МГУ. Сер.20, Психология.-№3.- 1988. -С. 3-14*
- 2. Кирилова, Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии.- №4.- 2000.С. 29-31.*
- 3. Крайг, Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.- 992 с -*
- 4. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: СПб.: Питер, 2000.- 656 с.- ISBN 5-88782-416-6.*
- 5. Kluckhohn, C. Values and value orientations in the theory of action /Ed. T.Parsons, E.Shils. Cambridge, 1951. P.345.*

## СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Телина И. А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Современное образование России характеризуется сменой приоритетов, ценностей и связывается с усилением роли профессиональной адаптации студента в период обучения в вузе. В сложившихся условиях предъявляются новые требования к процессу профессиональной адаптации студента педагогического вуза, направленные на формирование социально и профессионально мобильной личности специалиста с высоким уровнем готовности к предстоящей деятельности. Успешная адаптация будущих учителей и социальных педагогов обеспечивается формированием педагогических знаний, отношений и опыта профессиональных действий, основанных на социальном партнерстве педагога и студента в образовательном пространстве вуза.

Структура современного высшего профессионального образования неоднородна и претерпела значительные изменения за последнее десятилетие. Одна из главных целей образования состоит в том, чтобы посредством различных форм обучения и воспитания адаптировать студента к предстоящей профессиональной деятельности в условиях стремительных социальных перемен. Рассмотрение адаптации как определенной стадии аксиологизации педагогического образования студентов предполагает междисциплинарный уровень с учетом философского, исторического, социального, психологического, профессионального и др. аспектов.

Адаптации студента вуза к предстоящей профессиональной деятельности способствует осуществление основных функций высшего образования, среди которых В. И. Казаренков и Т. Б. Казаренкова выделяют следующие:

- гуманистическую (ориентация на человека, на обеспечение его существования, развития и самореализации);
- аксиологическую (сохранение ценностей мировой и российской многонациональной культуры);
- социокультурную (помощь в овладении культурой своего народа и мировой культурой в целом);
- социально-адаптивную (содействие человеку в успешной адаптации к окружающему динамично обновляющемуся социуму);
- социально-мобильную (обретение нового статуса);
- инновационную (обновление арсенала знаний);
- социально-интегративную (включение человека в интегративную образовательно-производственную деятельность);
- прогностическую (раскрытие перспективы профессионального развития и личностного роста) [5].

Решению названной проблемы способствуют усилия, направленные на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет приоритетность профессионального образования в политике государства; создание новых образовательных культур, типов учебных заведений, инновационных педагогических систем и технологий обучения. Следует обратить внимание на то, что период обучения в вузе – важнейшая составляющая социализации человека.

Период обучения в вузе характеризуется процессом формирования личности в определенных социальных условиях, усвоением социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента: он избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. В студенческом возрасте используются такие механизмы социализации, как освоение социальной роли студента, подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста», механизмы подражания, социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Студенческий возраст характеризуется стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение служит мощным фактором социализации личности студента и осуществляется в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей.

С точки зрения Б. В. Авво, социальное партнерство по отношению к образованию следует понимать как «партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности; партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства; партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества» [1]. Последнее понимание партнерства является наиболее значимым и позволяет изменять, апробировать, устанавливать новые общественно значимые функции образования. При этом в каждой ситуации социального взаимодействия различные понимания социального партнерства могут быть представлены одновременно.

В педагогической теории и практике социальное партнерство как явление выполняет две основные функции (обучающую и воспитывающую) и имеет свои особенности. Во-первых, становление молодого поколения происходит в условиях перехода Российского государства к новым экономическим отношениям, что требует нового понимания проблем воспитания молодежи. Во-вторых, становление молодого поколения осуществляется, с одной стороны, в условиях резкого спада производства, а с другой стороны, осуществляется в условиях продолжающейся научно-технической революции. В-третьих, требуется осознание всех членов общества своей новой роли в воспитании подрастающего поколения.

Мы считаем, что социальное партнерство, устанавливаемое как равноправное взаимодействие педагога и студента, обогащает содержание профессиональной подготовки будущего учителя, расширяет его субъектную позицию, повышает ответственность личности за принятые педагогические решения и их последствия. Вместе с тем подготовка специалиста в педагогическом вузе не всегда ориентирована на потенциальные возможности социального партнерства [10].

Анализ научных источников показал, что проблема профессиональной адаптации будущих педагогов на основе социального партнерства до настоящего времени не получила должного решения и обусловлена рядом противоречий между потребностью общества в социально и профессионально мобильном специалисте и недостаточной разработанностью проблемы профессиональной адаптации будущего педагога на основе социального партнерства; потенциальными возможностями образовательного процесса вуза по профессиональной адаптации на основе социального партнерства и отсутствием эффективных способов их использования в процессе подготовки специалиста-педагога; развивающейся практикой профессиональной адаптации в вузе и отсутствием общих научно-методических подходов к ее организации на основе социального партнерства.

К настоящему времени сложилось два приоритетных понимания сущности адаптации как: 1) приспособления, привыкания организма, личности к константным внешним условиям (С. М. Вишнякова, М. И. Дьяченко, А. И. Кагальняк и др.); 2) активного взаимодействия человека и среды, когда личность не только «подстраивается» под требования окружения, но и воздействует на него, вызывая изменения самой среды (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.). Второе понимание, наиболее значимое для нашего исследования, позволяет адекватно представить содержание процесса адаптации студентов – будущих специалистов к избранной профессии, эффективно организовать их подготовку к предстоящей деятельности.

Профессиональная адаптация рассматривается как процесс приобщения студента к избранной профессии, а система подготовки специалистов имеет своей целью формирование учебно-познавательной деятельности: ее мотивации, умений и навыков. В этом случае цель обучения – освоение и развитие учебно-познавательной деятельности, а результат профессиональной подготовки – освоение профессиональной деятельности и соответствующей социальной роли. Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, формирование профессиональной направленности, компетентности и приобретение социально и профессионально важных качеств и их интеграцию Э. Ф. Зеер считает составляющими адаптации к профессиональной деятельности [4]. Автор отмечает, что образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста.

Адаптация к профессии во время обучения в вузе заключается в глубоком практическом вхождении студента в профессию путем выполнения определенных элементов педагогической деятельности. На данном этапе приобретаются необходимые профессиональные знания, умения и навыки, развивается интерес к педагогической профессии, укрепляется положительная мотивация занятий данным видом профессиональной деятельности. В результате формируется психологическая готовность к труду, включающая направленность на профессиональную деятельность, наличие интереса к предмету и потребность в самообразовании в этой области, развитое профессиональное мышление.

Успешность профессиональной адаптации студента как будущего специалиста зависит от его личностных психологических особенностей. Одной из них является соответствие представлений специалиста об условиях жизнедеятельности при осуществлении профессиональной деятельности. Поэтому адекватность образа будущей профессиональной деятельности способствует более успешной адаптации, и наоборот, несоответствие ожиданий и представлений человека о реальных условиях его предстоящей деятельности делает его психологически неподготовленным к встрече с определенными профессиональными трудностями, к осуществлению процесса психологической адаптации.

Исследования ученых (А. И. Гавриков, В. В. Емельянов, В. И. Земцова, В. П. Комаров, В. Д. Повзун и др.) показывают, что представления и ожидания большинства студентов и молодых специалистов не совпадают с условиями, с которыми они сталкиваются в реальной жизни после окончания вуза. Это противоречие приводит к дополнительным эмоциональным нагрузкам, которые имеются в любой современной профессиональной деятельности. Поэтому при подготовке студентов необходимо не только формирование правильных представлений о своей профессии, адекватных возможностям и условиям деятельности, но и привитие им вкуса, стремления совершенствоваться в своем профессионализме, быть ответственными перед собой и другими.

Существующие характеристики сущности профессиональной адаптации («приобщение», «приспособление» – С. Я. Батышев, В. И. Загвязинский, В. М. Рогинский и др.; «вхождение», «вращение» – Н. Н. Захарова, В. Д. Симоненко и др.; «освоение» – С. М. Вишнякова, Э. Ф. Зеер и др.) акцентируют внимание на активности личности в данном процессе, ее включении в профессионально-педагогическую среду, результатом которого является соответствие поведения условиям и требованиям профессиональной среды. Объективно профессиональная адаптация проявляется в изменении поведения, а субъективно – в изменении отношения к действительности, соответственно, изменения претерпевают как субъект, так и объект адаптации.

Исходя из анализа научной литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать вывод о том, что студенты вуза в процессе подготовки к профессиональной деятельности сталкиваются с рядом типичных затруднений: дидактические (затруднения приспособления студента к вузовской системе

обучения, организационным нормам и правилам), социально-психологические (затруднения интеграции со студенчеством, принятия ценностей, норм и стереотипов поведения); профессиональные (затруднения самоидентификации личности с требованиями профессии, социальной ролью), реализация которых предстоит после получения высшего образования [7].

Причины, лежащие в основе этих затруднений, на наш взгляд следующие:

- развитие личности обучаемого не всегда рассматривается как главная цель профессионально-образовательного процесса;

- недостаточная ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого не приводит к изменению соотношения нормативных требований и результатов образования;

- авторские технологии не становятся нормой и, как следствие, обучение не представляет уникальную возможность организации совместной деятельности педагога и студентов.

С целью сокращения сроков социальной и профессиональной адаптации обучаемых в вузе, достижения ими оптимальных качественных и количественных показателей в образовании организуется социальное партнерство, которое представляет собой систему социально-педагогического взаимодействия работников и студентов образовательного учреждения с целью формирования у обучающихся устойчивого мировоззрения, интереса и стремления к овладению профессией, воспитания их активной жизненной позиции [10].

В ходе исследования возникла необходимость раскрытия педагогической сущности социального партнерства в профессиональной адаптации студента в образовательном процессе вуза. Основу исследования данной проблемы составили идеи теоретиков общей и педагогической психологии, передовых практиков школьного образования (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, О. С. Газман, А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик, Д. Б. Эльконин, и др.), связанные с утверждением сотрудничества как одного из определяющих принципов современного обучения.

Динамика становления совместной деятельности педагога и студента в контексте сотрудничества характеризуется несколькими фазами (В. Я. Ляудис, В. П. Панюшкин). Они включают шесть форм учебного сотрудничества, сменяющихся в процессе становления деятельности студентов вуза. Первая фаза – приобщение к деятельности – интегрирует следующие формы: разделение действия между педагогом и студентами, имитируемые действия студентов, подражательные действия студентов. Вторая фаза – согласование деятельности студента и педагога – включает следующие формы: саморегулируемые и самопобуждаемые действия студента. Третья фаза по своей сути представляет партнерство в совершенствовании способов освоения предстоящей профессиональной деятельности [6, 8].

Социальное партнерство рассматривается нами как вид отношений педагога и студента, характеризующийся поиском и достижением педагогического консенсуса, реализацией профессиональных интересов

субъектов профессионального образования средствами педагогической поддержки с целью повышения статуса обучаемого, значимости его личного вклада в решение общих задач, развития его личностно-смысловой сферы. Педагогическая сущность социального партнерства как специфического вида отношений педагога и студента педагогического вуза характеризуется определенными особенностями. Во-первых, социальные субъекты образовательного процесса имеют конкретные интересы, определенную миссию и обладают способами воздействия друг на друга. Во-вторых, в отношениях преследуется цель оптимальной реализации интересов субъектов образовательного процесса. В-третьих, социальное партнерство предполагает обоюдовыгодное, обоюдонеобходимое взаимодействие субъектов как альтернативу доминированию интересов одной из сторон.

Социальное партнерство как фактор эффективной профессиональной адаптации студента педагогического вуза, предполагает активную деятельность педагога и студента по включению их в новые профессиональные условия, обогащение содержания профессиональной подготовки специалиста; придает опережающий характер профессиональной адаптации студента (сопровождает формирование социально-профессиональной компетентности, направляет развитие экстрафункциональных качеств).

Социальное партнерство технологично и поэтому требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений (подготовки педагога к учебным занятиям, управления общением со студентами, подбора наиболее эффективных методов обучения, использования эффективных технологий совместной деятельности и др.). Оно развивается поэтапно: моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт, непосредственное общение, выход из контакта, анализ результатов. Но настоящим индикатором профессионализма преподавателя служат многочисленные психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология осуществления данного процесса.

Рассматривая сущность профессиональной адаптации студентов, мы выделяем социальное партнерство как активную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза и студентов по включению последних в новые профессиональные условия. Студент представляется полноправным партнером в условиях сотрудничества и отрицания манипулятивного подхода к нему.

Социальное партнерство призвано формировать у студентов готовность успешно действовать в условиях влияния различных стрессоров. Оно дает возможность формировать у студентов принятие избранной профессии и любви к ней, уверенности в ее общественной и социальной значимости и оптимизма в отношении ее перспектив. Социальное партнерство обеспечивает доверие студентов своей профессиональной подготовленности и уверенность в надежности профессорско-преподавательского состава, в их готовности помочь. Возможно, что такое отношение к вузовскому обучению поможет

решить многие проблемы педагогического образования через гармонизацию отношений между студенческим и преподавательским социумом.

#### Список литературы

1. **Авво, Б. В.** Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Б. В. Авво / Под ред. А. П. Тряпициной. – СПб. : КАРО, 2005. – 96 с. – ISBN 5-89815-581-3.
2. **Ананьев, Б. Г.** Психология и проблемы человекознания : монография / под ред. А. А. Бодалева. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2008. – 432 с. – ISBN 978-5-9770-0363-6.
3. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – ISBN 5-89714-013-8.
4. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования : Схемы, таблицы, комментарии, упражнения : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, Н. Н. Гордеева. – Екатеринбург : Издательство Рос. Гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 215 с. – ISBN 5-89395-414-9.
5. **Казаренков, В. И.** Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 64-69.
6. **Ляудис, В. Я.** Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. – М. : Просвещение, 1980. – 185 с.
7. **Мелекесов, Г. А.** Адаптационный процесс студентов педагогического вуза и его трудности / Г. А. Мелекесов, И. А. Сыромицкая // Вестник ОГУ. – 2004. – № 2. – С. 57-62.
8. **Панюшкин, В. П.** Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В. П. Панюшкин. – М., 1984. – 21 с.
9. **Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с. – ISBN 5-85449-104-4.**
10. **Сыромицкая, И. А.** Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза : монография / И. А. Сыромицкая. – Орск : Издательство ОГТИ, 2008. – 199 с. – ISBN 978-5-8424-0413-1.

# **ЗНАЧИМОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Толкачева Т.М.  
Акбулакский филиал ОГУ, п. Акбулак**

В современной России происходят изменения во многих сферах жизни общества, трансформируются общественные отношения, пересматривается система ценностей и приоритетов. Постепенно, и порой, болезненно наша страна вступает на путь формирования демократического, правового государства и становления гражданского общества. Успехи в этом зависят не только от развития экономики, совершенствования законодательства и модернизации правовых отношений, но и от готовности личности жить в новых экономических и социально-политических условиях.

Политические и социальные процессы в нашей стране привели к деформации в общественном сознании и сознании молодежи таких понятий как «государство», «гражданин», «гражданская культура», «патриотизм», «демократическое государство», «национальное самосознание». Вместе с тем, опыт показывает, что актуальность патриотического, гражданского и интернационального воспитания, воспитания грамотной мировоззренческой позиции личности юного гражданина, усвоение политического, социального, экономического опыта, традиционно присущего народу и стране, не только не снижается, но и напротив, возрастает. Актуальной при этом становится и проблема соотношения патриотического, национального и интернационального воспитания.

Понятие «национализм» в перестроечные годы стало подаваться в некоторых средствах массовой информации как сугубо негативное. И потому, что само слово «национализм» отзывается в современной России настороженностью любого нерусского, подсознательно вызывая в нем чувство национального дискомфорта. Но в не меньшей степени и потому, что у русских, живущих в национальных субъектах Российской Федерации не вызывает никакого энтузиазма упоминание о национализме так называемых титульных народов. В большинстве своем, крайне малочисленных, однако, через своих представителей доминирующих в управленческих эшелонах, которые осуществляют политику, больно затрагивающую интересы нетитульного большинства.

Идеологическое воспитание советского времени закрепило в массовом сознании, что национализм является чем-то неприличным и даже постыдным. В самом деле, открыто называть себя националистами до сего времени рисковали сравнительно немногие, либо убежденные его приверженцы, либо субъекты, рассчитывающие на дивиденды, небескорыстно вызывая на себя волну возмущения своих цивилизованных соотечественников.

Вместе с тем, следует учитывать и психо-генетическую природу националистического. Если исходить из выводов К.Юнга, В.Розанова, Н.Лосского, Г.Лебона, Н.Бехтеревой, О.Крылова, несмотря на разность объектов их исследований и идеологические позиции, то суть национализма в своей первооснове может быть оценена, как глубоко дремлющий подсознательный инстинкт, обусловленный не только сохранением чистоты своего рода, но и неким утонченным чувством, идущим из глубины человеческой души. Отсюда, попытки «борьбы» с этим чувством не более, чем попытки борьбы с природой человека.

В противопоставлении патриотизма и национализма довольно часто ссылаются на высказывания Д.Лихачева, который, разделяя эти два понятия, подчеркивает, что патриотизм — «это даже не чувство, это важнейшая сторона личной и общественной культуры духа, когда человек и весь народ поднимаются над самими собой и ставят себе сверхлические цели». Национализм же, по его мнению, «самое тяжелое из несчастий человеческого рода...».

Отсюда и выводы: во-первых, что национализм базируется на чувствах неуверенности и неполноценности, а во-вторых, что сознательная любовь к своему народу не может сочетаться с ненавистью к другим народам.

Патриотизм феномен нравственный и обращен к той сфере ценностного мира человека, который лежит в основе нравственной самоидентификации того или иного народа, формирования, по С. Лихачеву, его «культуры духа». Кроме того, патриотизм формируется естественным путем и превращается в особую ценность по мере взросления личности (равно как и народа), и кристаллизации ее ценностных, а шире — жизненных — ориентации. Выполняя целый ряд позитивных функций, о которых уже говорилось выше, он не может быть ни опасным, ни негативным фактором, а лишь определяет параметры, в которых любой народ может быть самим собой.

Иное дело национализм. Он, по своей природе, уходит корнями в этно-национальную сферу. И если и обретает нравственное содержание, то в связи с ней. Ярko проявившийся в Европе на рубеже XVII-XIX веков, в эпоху становления национальных государств и национально-буржуазных революций, он сыграл определенную положительную роль, став и объединяющей силой и союзником нарождавшейся западной демократии. Именно национализм, как замечает Э.Д.Смит, придавал устойчивость и силу социальным процессам.

Однако в нашем столетии национализм в своих крайних выражениях приобрел преимущественно негативное значение, чаще становясь союзником (или орудием) агрессивных, тиранических режимов.

Но поскольку мы в общих чертах выяснили различие между патриотизмом и национализмом, то уместно дополнить, что гражданственность в современных условиях, пронизывая ценностную структуру, не только организует, но и делает невозможным сколько-нибудь значительный подъем крайнего национализма. Ибо гражданские права и обязанности во всей их полноте и есть правовая основа развития как личности, так и общества,

организации сознания и поведения в соответствии с вектором демократического развития.

Конечно, не только государство должно много сделать для развития гражданственности своего народа. Но и сами люди, народ являются вершителями своей судьбы. Общее направление развития, пусть в самом общем виде, было проговорено в годы «перестройки» и выбрано в 1992 году. А это значит, что фантастические или ориентированные в прошлое рецепты решения проблем неприемлемы. Россияне в большинстве всегда были патриотами своей страны. А теперь мы начинаем все больше осознавать себя гражданами новой России. Сплетаясь воедино, гражданственность и патриотизм могут быть и стимулом в решении проблем возрождения нашей прекрасной Родины и заслоном националистическим соблазнам.

С позиций деятельностного подхода изучения студенческой молодежи раскрыты противоречия и новые тенденции в становлении гражданской культуры. На примере студенчества показано, что на смену политическому активизму, как целевой установки воспитания, приходит гражданская культура с акцентом на внутренний самоконтроль, понимание, что может и чего не должен делать человек [2].

В современном российском обществе, в результате сложившейся неблагоприятной социальной среды, оказывающей негативное воздействие на сознание и чувства молодых россиян, резко возрастает роль преподавателя-воспитателя как носителя национальных и общечеловеческих ценностей, образца поведения, обладающего высокой гражданской культурой, сознательностью, ответственного за будущее страны. Педагогическая деятельность выполняет важнейшую созидательную социальную функцию: в процессе её не только формируется и развивается конкретная личность, но и определяется будущее страны, обеспечивается её культурный и производственный потенциал. И хотя общепризнанным является тот факт, что от личностных качеств, ценностных ориентаций, идеалов и знаний будущих педагогов напрямую зависит судьба России, значительная часть выпускников педагогических вузов не обладает необходимыми знаниями для работы по гражданскому воспитанию подрастающего поколения, не обладает ценностными гражданскими ориентирами.

Сегодня массовых молодежных организаций не существует. Хотя было бы ошибочным считать, что молодежи не нужны свои организации. За их создание высказались еще в 1995-97 гг. от 78 до 82% опрошенных сотрудниками НИИКСИ СПбГУ молодых людей по всей России. И с тех пор эти цифры почти не меняются, что говорит об устойчивости данной потребности. При этом 78,5% испытывают потребность в создании неполитических, а 41,7% — политических молодежных организаций. Более того, 69,9% хотели бы видеть в Государственной Думе молодежную фракцию [3].

Поэтому среди большинства молодых людей преобладают пассивные формы проявления социальной активности (чаще всего, слежение за

политической информацией или обсуждение актуальных вопросов в кругу друзей или с родителями). Объектом же симпатий или жесткой критики в этих случаях становятся политические лидеры, особенно руководители государства, олицетворяющие власть. Решающей становится оценка молодыми людьми степени заинтересованности государства в решении их конкретных жизненных проблем. И следует отметить, что в целом, политика государства по отношению к молодежи не только не является заинтересованной. Она прямо тормозит социальное развитие молодежи, создает огромные препятствия для ее продуктивного развития. Вот почему, по данным исследований, патриотизм современной молодежи и ее гражданственность довольно явно противостоят государственности.

А если учесть, что на волнах социальных переломов власть и ее представители чаще всего предстают через широко публикуемые в средствах массовой информации факты, а также через передаваемые в устном народном творчестве анекдоты, шутки, частушки и т.д. в весьма непривлекательном и даже отталкивающем виде, то потому образ такой власти может стать препятствием и для формирования и развития у подростков и молодых людей гражданских и патриотических ценностей.

Однако, насколько мы имеем возможность наблюдать, глубинные ценностные структуры, как патриотического, так и этнического свойства начинают «бунтовать», оказывать противодействие проникновению на российское культурное пространство вала западного и прежде всего американского массового «искусства». И не случайно, только 6% опрошенных молодых россиян высказали мысль, что у России нет врагов. Углубленный анализ показал, что большинством понятие «враг» осмысливается не в военном его значении, а именно в социально-культурном, этническом, как угроза самобытности. А большая часть такого сопротивления приходится на «глубинку» (до 80%), а не на крупнейшие, в значительной мере космополитизированные (что тоже закономерно), города страны (35-42%) [3].

Как нужны в такой ситуации хорошие умные книги, фильмы, которые помогли бы сориентироваться в ситуации, найти ответы на трудные жизненные вопросы. В ответах на вопрос, который задавали молодым людям в конце 80-х, начале 90-х гг. : «Какой человек является для Вас сегодня идеалом?» - ответ: «Живущий судьбами своей страны», - собрал всего 3-4% ответов школьников, 1,5-2% учащихся ПТУ, 9-12% студентов вузов и 27-30% курсантов военно-учебных заведений. Сегодня тоже не много, но в среднем — уже 26%. Подробный анализ вопроса «аполитичности» молодежи в новых условиях дают уральские исследователи Ю.Вишневицкий и В.Шапко, выделяя как негативные, так и позитивные аспекты этого явления [2].

Все издержки вакуума в воспитании мы ощущаем сейчас, и еще долго будем ощущать, ибо была взломана, как естественно, так и целенаправленно, логика развития личности практически на всех этапах ее развития в детстве и в юности. И не только в гражданском и патриотическом смысле. Были грубо нарушены и законы процесса формирования и развития личности, о которых

уже говорилось выше. А за такие просчеты всегда приходится очень дорого платить. А размеры невозвратных социальных потерь оказываются сравнимы лишь со страшной войной. И вина за эти потери целиком ложится на государство.

Именно поэтому перед педагогическими ВУЗами сегодня остро встаёт проблема поиска оптимальных путей организации гражданского воспитания будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки, формирования их гражданской культуры.

#### *Список литературы*

1. **Алмонд, Г.** Гражданская культура и стабильность демократии / Г. Алмонд, С. Верба // *Полис.* - 1992. - № 4.
2. **Вишневский, Ю.Р.** Гражданская культура студентов. Тенденции и проблемы / Ю.Р. Вишневский, Д.В. Трынов, В.Г. Шапко // *Социологические исследования.* - 2009. - № 4. - С.108-117.
3. **Козлов, А.А.** Формирование гражданского сознания молодых россиян / А.А. Козлов. - М.: НИИВО, 1997. – 40 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Харламова О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Для развития человека важен каждый возраст. И все же подростковый возраст занимает особое место в психологии. Подростничество - это самый трудный в сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вопрос о толерантности в отношениях, наиболее актуален в этом возрасте.

Еще в XVIII веке понятие толерантности было достаточно новым. Современные представления о толерантности или, точнее, признание ее как фактора, укрепляющего гражданский мир и дающего защиту от несправедливости, было во многом подготовлено деятельностью философов XVI - XVII вв., восставших против "терпения нетерпимости" и жестоких религиозных столкновений. Самым последовательным критиком фанатизма и защитником толерантности был Вольтер. В своем "Трактате о веротерпимости" (1763) Вольтер не критикует ни одну конкретную религию, но показывает, как они, милосердные по своей сути, разъедаются предрассудками и нетерпимостью. По его мнению, все верования должны иметь возможность для выражения, но "верхом безумия следует считать убеждение, что все люди обязаны одинаково думать об отвлеченных предметах".

Теоретический анализ научной литературы, позволяет сформулировать рабочее определение коммуникативной толерантности.

Коммуникативную толерантность следует рассматривать как целостное проявление личности, она есть особое психическое состояние. Структурно она представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных компонентов.

Коммуникативная толерантность – это устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми и, характеризующееся наличием в сознании субъекта успешного, личностно-значимого образца терпимого (бесконфликтного) коммуникативного поведения и доминантной направленностью сознания на его выполнение. Оно включает в себя различного рода мотивы, убеждения, направленные на осознание модели вероятного поведения, определение специальных способов действия, оценку возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью совершения поступка.

Вслед за А.И. Тимониным, мы считаем целесообразным выделение у данного феномена следующих структурных компонентов: когнитивного, инструментального, когнитивного, эмоционального.

Когнитивный – это осознание и интериоризация идей толерантной коммуникации: идеи многомерности общественного бытия, единства в многообразии, абсолютного уважения человека.

Инструментальный – мы понимаем, как умение подростка проектировать свое взаимодействие как толерантное, овладение им совокупностью разнообразных коммуникативных умений, позволяющих партнерам оставаться коммуникативно-толерантными по отношению друг к другу и ситуации.

Конативный (поведенческий) – интенсивное участие подростка в коммуникации, инициативность, активность и социальная ответственность, диалогизация общения.

Эмоциональный – отношение личности к процессу и результатам толерантной коммуникации через знак, модальность и силу эмоций, удовлетворенность возникающей системой межличностных отношений (47).

Таким образом, необходимо отметить, что тематика толерантности чрезвычайно популярна и широко востребована. Несмотря на активное научное обсуждение, вопрос о четком определении понятия «толерантность» на сегодняшний день остается открытым. Анализ публикаций последних лет выявляет множество ракурсов проблемы толерантности. Трактовки понятия «толерантность» отечественными и зарубежными исследователями чрезвычайно разнообразны. На сегодняшний день психологические аспекты толерантности изучены еще недостаточно и отношение к ним западных и отечественных авторов далеко неоднозначно.

Подростковый возраст (11-14лет) период онтогенеза, соответствующий началу перехода от детства к юности. Подростковый возраст относится к числу критических периодов онтогенеза, связанных с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений индивида. Этот этап характеризуется бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка.

Основу формирования новых психологических и личностных качеств подростков составляет общение в процессе различных видов осуществляемой ими деятельности (учебной, производственной деятельности, занятий различными видами творчества, спорта и др.).

Определяющей особенностью общения подростков является его ярко выраженный личностный характер. Изменение социальной ситуации развития подростков связано с их активным стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира. Характерным для подросткового возраста новообразованием является «чувство взрослости», а также развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как личности, к своим возможностям и способностям.

Важная особенность личности подростка — стремление к самоутверждению, что выражается в самостоятельности мнений, суждений, решений, в желании занять свое место в обществе, и, прежде всего в среде сверстников. Поэтому большое значение в жизни подростков имеет коллектив, в котором они учатся, занимаются спортом или каким-либо другим любимым делом.

У подростков ярко выражены чувства коллективизма, товарищества,

долга и чести. Они быстро усваивают моральные нормы и правила поведения, принятые в коллективе сверстников, дорожат общественным мнением товарищей. Чтобы не уронить себя в их глазах, завоевать их уважение, подросток способен на поступки, требующие больших психических напряжений. Вместе с тем он предъявляет повышенные требования к членам своего коллектива, не прощая товарищу проступки, затрагивающие честь коллектива. Но не всегда подростки правильно понимают сущность дружбы, чести и других нравственных понятий, что может привести к защите товарища, совершившего дурной проступок, к круговой поруке и т.д. незрелость нравственного сознания проявляется в отсутствии стойких нравственных убеждений. Упорно отстаивая свои моральные убеждения, подросток легко может им изменить, перейдя в другой коллектив, который предъявляет иные моральные требования к своим членам.

Личная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки во всём стремятся походить на сверстников, пытаясь при этом выделиться в группе; хотят заслужить уважение, но бравируют недостатками; требуют верности, но часто меняют друзей. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой стороны – они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны, и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распущенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они невероятно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны.

Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделяются формирующиеся у него чувство взрослости и «Я-концепция». У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности «Я-концепцию», которую можно считать центральным новообразованием всего периода.

Основными механизмами формирования коммуникативной толерантности в психологии принято считать идентификацию (уподобление) и рефлекссию (осознание того, как воспринимают субъекта общения другие люди). Действие этих механизмов немислимо без существования взаимосвязи между самопознанием и познанием окружающих людей. А.А. Бодалев утверждает, что в способности личности правильно настроится на другого человека и выбрать наиболее отвечающий обстоятельствам способ поведения, многое зависит от знания личностью не только других, но, прежде всего, самого себя.

Таким образом, для полноценного, эффективного, толерантного взаимодействия, считает А.В. Мудрик, необходима установка на человека как

на цель, как на самостоятельную ценность, а не как на средство достижения чьих-либо целей. Установка «человек – цель, а не средство» означает готовность смотреть на каждого как на заведомо интересного для меня человека, готовность познать его, уверенность в том, что он достоин уважения. Следовательно, эта установка означает заведомое признание за каждым права на непохожесть на других, на индивидуальность взглядов, поведения.

Итак, коммуникативная толерантность формируется на двух уровнях: на уровне мотивационно-ценностного отношения к взаимодействию как к равноправному диалогу и проявление ее в реальных поступках, коммуникативном поведении. Особенность психологии подростков состоит также и в том, что они готовы признать коммуникативную толерантность как ценность, своеобразную «точку отсчета», но у них часто не хватает смелости проявлять это состояние в поведении, конкретных поступках. Самым трудным для них остается переход «от слов к делу». Поэтому в качестве основного критерия сформированности коммуникативной толерантности у подростков мы определили именно конативный (поведенческий) критерий. Выделение данного критерия обусловлено: во-первых, спецификой коммуникативной толерантности как особого личностного состояния; во-вторых, психологическими особенностями подростка.

Подростковый период знаменует собой переход к взрослости, и особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь.

Таким образом, можно сделать вывод, что и сегодня наблюдается трудности в понимании отношений между людьми, социальной ситуации, в адаптации к обществу. Разрешение этого заключается в увеличении коммуникативной толерантности подростка и, в целом, толерантности при познании социального мира.

Продолжая теоретический анализ, следует отметить, что коммуникативные черты и стиль общения мальчиков и девочек не совсем одинаковы. На первый взгляд, мальчики во всех возрастах общительнее девочек. С самого раннего возраста они активнее девочек вступают в контакты с другими детьми, затевают совместные игры и так далее.

Однако различие между полами в уровне общительности не столько количественные, сколько качественные. Хотя возня и силовые игры приносят мальчикам громадное эмоциональное удовлетворение, в них обычно присутствует дух соревнования, не редко игра переходит в драку. Содержание совместной деятельности собственный успех в ней значат для мальчиков больше, чем наличие индивидуальной симпатии к другим участникам игры.

Общение девочек выглядит более пассивным, зато более дружественным и избирательным. Судя по данным психологических исследований, мальчики сначала вступают в контакты друг с другом и лишь потом, в ходе игрового или делового взаимодействия, у них складывается положительная установка, появляется тяга друг к другу. Девочки, наоборот, вступают в контакт главным образом с теми, кто им нравится, содержание совместной деятельности для них сравнительно второстепенно.

С раннего возраста мальчики тяготеют к более экстенсивному, а девочки к интенсивному общению, мальчики чаще играют большими группами, а девочки - по двое или по трое.

Социометрическое лонгитюдное исследование (Д. Эдери, М. Халлинен, 1978) нескольких школьных классов (возраст детей от 9 до 12 лет) показало, что диады девочек являются более закрытыми для посторонних, нежели мальчишеские компании, но в тоже время более тесно связанными с родительской семьей. Зато мальчишеские компании имеют более строгий и устойчивый порядок, систему лидерства, более автономны от взрослых.

И.О.Кон, считает, что психология общения в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и афориляции, т. е. потребности в принадлежности, включённости в какую - то группу или общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля взрослых.

Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находятся или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, спасение от скуки признание собственной значимости. Для подростка важно не только быть вместе со сверстниками, но, и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других - быть признанным, любимым товарищем, для третьих - непререкаемым авторитетом в каком - то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения подростков. Внешние проявления коммуникативного поведения подростков весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во чтобы то ни, стало быть, такими же, как все, с другой - желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой – бравоирование собственными недостатками.

Д. И. Фельдштейн выделяет три формы общения подростков: интимно - личную, стихийно - групповую, социально - ориентированную.

Интимно - личностное общение - взаимодействие, основанное на личных симпатиях, - "я" и "ты". Содержанием такого общения выступает соучастие собеседников в проблемах друг друга. Интимно - личностное общение возникает при условии общности ценностей партнеров, а соучастие обеспечивается пониманием мыслей, чувств и намерений друг друга, симпатией. Высшими формами интимно - личностного общения являются дружба и любовь.

Стихийно - групповое общение - взаимодействие, основанное на случайных контактах - "я" и "они". Стихийно - групповой характер общения подростков доминирует в том случае, если неорганизована общественно - полезная деятельность, подростков. Такой вид общения приводит к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп. В процессе

стихийно - группового общения устойчивый характер приобретают агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и т.д.

Социально - ориентированное общение - взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно - важных дел - "я" и "общество". Социально- ориентированное общение обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни групп, коллективов, организаций и т.д.

Исследования, проведённые Д. И. Фельдштейном, показывают, что потребность подростка в интимно - личностном общении в основном удовлетворяется (31% и 34%), потребность в социально - ориентированном общении остаётся не удовлетворённой в 38,5% случаев, что обуславливает преобладание стихийно - группового общения (56%), хотя потребность в данной форме выражена в минимальном количестве.

Материалы проведённой опытно - экспериментальной работы показывают, что общение подростков приобретает интимно - личную и стихийно - групповую форму при отсутствии развёрнутой общественно - полезной деятельности. Не включённость подростков в систему общественно - полезных дел, как следствие этого, невозможность удовлетворить появившуюся потребность в утверждении своей новой социальной позиции в обществе, что обеспечивается расширением социально - ориентированной формы общения, приводит к активизации интимно - личностного и ещё большей степени стихийно - группового общения. Д.И. Фельдштейн считает, что в условиях планомерного и последовательного включения подростков в систему общественно - полезной деятельности резко возрастает, во-первых, потребность подростка в социально - ориентированной форме общения, во-вторых, потребность в интимно - личном общении несколько понижается, а оно само отвергает существенные изменения, потребность в стихийно-групповом общении падает почти до нуля.

Д.И. Фельдштейном, проводились исследования на выявление круга общения подростков и мотивов общения. Результаты исследования показали, что каждой из форм общения соответствует определённый круг общения. Так, при интимно - личной форме партнёрами по общению у подростков чаще всего выступают товарищи по классу - 50,5%, друзья по двору - 29%, товарищи по команде, клубу, кружку - 14%, более старшие ребята - 8,2%. Взрослые, а также младшие дети исключены в качестве партнёров общения, которые, видимо, не представляют для подростков личной значимости в качестве субъектов общения.

При стихийно - групповой форме общения иерархия предпочтения партнёров общения иная. В ней ведущее место занимают товарищи по двору (65,5%), более старшие (18,9%) и более младшие (6,7%), ребята, случайные взрослые (2,7%). Товарищи по классу занимают не значительное место в круге общения подростков данной группы.

Педагоги и родители вообще не входят в круг общения подростков данной формы. Этот факт не может не настораживать, так как, например,

стихийно складывающиеся не формальные группы подростков нередко приобретают противоправную направленность, превращаясь в криминальные объединения.

Для подростков, участвующих в социально - ориентированной форме общения, лично значимыми партнёрами общения являются сверстники.

Таким образом, адекватность понимания процесса общения и поведения подростков, определяется уровнем коммуникативной толерантности. Эффективность поведения, взаимоотношений и общения видится во взаимосвязанном развитии коммуникативных способностей как мальчиков, так и девочек, которые являются составляющими компонентами психологической культуры личности.

#### *Литература:*

1. **Бойко В.В.** Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. СПб, «Сударыня», 1998.- ISBN 5-7567-0340-3

2. *Подросток в контексте воспитания толерантной личности // Теоретические исследования в 2001 году: Материалы научно-практической конференции / Под ред. В.А. Мясникова. - М., ИТОП РАО, 2002. ISBN 5-0467-0790-5*

3. **Ефимова Д. В.** Исследование коммуникативной толерантности подростков с нормальным психическим развитием // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. – Пенза. – Выпуск № 12. – 2010. ISBN 5-7709-4440-6