

Департамент образования города Москвы

Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Самарский филиал

*Международное академическое сотрудничество
International academic cooperation*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ В XXI ВЕКЕ

Сборник статей

Самара
2017

УДК 159.9
ББК 88.4
С56

Печатается по решению
Ученого совета СФ ГАОУ ВО МГПУ

Редакторы:

Т. А. Ахрямкина, к. психол. н., доцент,
М. Ю. Горохова, к. психол. н., доцент

С56 **Современные** проблемы и тенденции развития психологии в XXI веке: сборник статей / ред. Т. А. Ахрямкина, М. Ю. Горохова. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2017. – 124 с. – (Международное академическое сотрудничество).

ISBN 978-5-9908011-3-4

Настоящий сборник представляет собой результат реализации многолетнего международного научно-исследовательского проекта Шуменского университета «Епископ Константин Преславский» (Болгария) и Самарского филиала МГПУ (Россия). В публикуемых материалах отражен широкий спектр актуальных проблем и вопросов общей, педагогической, возрастной, социальной, гендерной психологии, психологии управления, лидерства и семьи.

Сборник может быть интересен студентам гуманитарных факультетов, педагогам и психологам, осуществляющим профессиональную деятельность в различных сферах психологической практики.

УДК 159.9
ББК 88.4

ISBN 978-5-9908011-3-4

© СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2017
© Отмеченные знаком * фамилии, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Атанасова-Кръстева Н.*</i> ПОДОБРЯВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА УСЛУГА В НВУ „ВАСИЛ ЛЕВСКИ” СЛЕД ИЗПЪЛНЕНИЕ НА ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТИ	4
<i>Ахрямкина Т. А.*, Сизова М. Н.*</i> ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ: ЕЕ СТРУКТУРА И КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ	9
<i>Василевская Е. А.*, Манина В. А.*</i> САМОПОЗНАНИЕ КАК ВНУТРЕННИЙ МЕХАНИЗМ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	18
<i>Горохова М. Ю.*, Мишуткина Т. М.*, Жаднова Н. А.*</i> К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	23
<i>Горохова М. Ю.*, Линькова А. А.*</i> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИИ ИЗМЕНЫ	30
<i>Добровидова Н. А.*</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	37
<i>Марков К.*</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РОЛЕЙ И УМЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ	43
<i>Матасова И. Л.*</i> СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	50
<i>Милкова Р.*</i> ТЕОРИИ ЗА СЪЩНОСТТА НА ЛИДЕРСТВОТО	54
<i>Милков Ч.*</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА УПРАВЛЕНСКИТЕ СТИЛОВЕ	63
<i>Полянцева М. В.*</i> РОЛЬ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ В ФОРМИРОВАНИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	74
<i>Предова Т.*</i> ПЪРВОНАЧАЛНИ ДАННИ ЗА КОНСТРУИРАНЕ НА ВЪПРОСНИК ЗА ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СТИЛОВЕТЕ НА ЛИДЕРСТВО В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ	82
<i>Разагатова Н. А.*</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	87
<i>Степанов А. Б.*</i> АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	93
<i>Телепов М. Н.*, Телепова Н. Н.*</i> ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УНИВЕРСАЛИЯ «КОЛЛЕКТИВИЗМ – ИНДИВИДУАЛИЗМ» ...	98
<i>Устюжанинова Е. Н.*</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОТЦОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ	104
<i>Утев У.*</i> PERSONAL REGULATIVE MECHANISMS AND RECOVERY PROCESSES IN HOSPITAL ENVIRONMENT	109
<i>Яньшин П. В.*</i> АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТРЕХЦВЕТНОЙ СИМВОЛИЗАЦИИ	116

ПОДОБРЯВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА УСЛУГА В НВУ „ВАСИЛ ЛЕВСКИ” СЛЕД ИЗПЪЛНЕНИЕ НА ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТИ

НЕВЕНА АТАНАСОВА-КРЪСТЕВА, д-р, доцент

IMPROVING OF THE EDUCATIONAL SERVICE IN “VASIL LEVSKI” NMU AFTER THE IMPLEMENTATION OF EUROPEAN PROJECTS

*LtCol Assoc. prof. Nevena ATANASOVA-KRASTEVA,
PhD “Vasil Levski” National Military University*

Abstract. The major projects implemented by “Vasil Levski” National Military University for the period 2012–2015 are included in the article, representing an example of good practices of external financing proposals and innovations in the military educational system in Bulgaria. The results from the activities in the EU projects are presented in order to show the improving of the quality of educational service in Military University.

Keywords: quality of education, EU projects, benefits for the academic staff.

Въведение

Съвременните образователни услуги се срещат на динамичния пазар на труда, където от една страна е търсенето на разнообразни образователни услуги от различни субекти, а от друга страна е предлагането на същите тези услуги от образователните институции. Стопанските субекти, нуждаещи се от качествени образователни услуги могат да бъдат отделната личност, група от хора, частни и държавни фирми и организации, общински управи, държавата като цяло [1]. Нуждите и очакванията на пазара на труда, макар и бавно, все повече се ориентират към образователния сектор, едновременно с подобряването на качеството на образователния продукт, пряко свързано с изискванията на пазарните ниши.

Високото качество на обучението и образованието във висшите учебни институции е зависимо от квалифицирания академичен състав, от актуализираните учебни панове и програми, от поддържането на тесни контакти с бизнес – партньори и други организации. Ускореното информационно и технологично развитие в съвременното академично пространство изисква постоянно обновяване на уменията и компетенциите на преподавателския състав на всички нива. Наред с това, от друга страна, продължават търсенията и предложенията относно нови и ефективните методи за преподаване и усвояване на знанията и уменията от различни категории обучаеми.

Трябва да се отбележи и все по-широкото навлизане на информационните технологии във всички сфери на обществения живот, което освен редица предимства, е свързано и с някои негативни въздействия. Изграждането на информационна култура е проблем, засягащ и производствените отношения, и образователната система, и ежедневието ни живот. В тази връзка, редица автори посочват, че една от най-надеждните и перспективни иновационни възможности пред висшите учебни заведения през настоящия век е именно информатизацията на образователната система. Според Л. Милков „Тя може да стане фундамент на процеса на глобална информатизация на цялата обществена дейност, тъй като информационните и комуникационни технологии поставят студентите пред нови интелектуални предизвикателства и правят процеса на обучение по-гъвкав и ефективен по време, пространство и достъп до информация” [2]. Така описаните условия създават още по-големи предизвикателства към запазване авторитета на образователната институция, уважение към компетентностите на хабилитирания състав, поддържане на потребностите у младите хора от активно учене и придобиване на знания през целия живот.

В тази връзка добри практики предлагат различните инициативи, фондове и проекти, финансирани от Европейския съюз, за подобряване на образованието и обучението, и за гарантиране повишаване на възможностите за професионално висше образование и за кариерно развитие. Реализацията на програмите на ЕСФ подпомагат качеството на образователните услуги и оптимизиране на системите за професионално обучение. Изпълнението на европейските проекти допринася за интегриране на стремежа за обучение, съобразено с

изискванията и потребностите на пазара на труда, с обучението «през целия живот» като основна характеристика на Европейската тенденция във висшето образование.

Поради тези причини, една от основните цели на Националната стратегическа референтна рамка в Р България е свързана с „развитие на човешкия капитал с цел осигуряване на по-висока заетост, доходи и социална интеграция” [3]. Оперативната програма „Развитие на човешките ресурси” като част от националната рамка, има за цел подобряване качеството на живот на хората в България чрез стимулиране на човешкия капитал, постигане на по-високи нива на заетост, повишаване на производителността, достъп до качествено образование и учене през целия живот, и засилване на социалното включване.

В тази връзка редица европейски проекти са насочени към ключовите фактори – обучение и образование, ориентирани към пазара на труда и изграждане на конкурентна и динамична икономика, основана на знанието. Цялостната система за професионална подготовка, кариерно развитие, квалификация и усъвършенстване както на академичния състав, така и на обучаемите, са фундаментална основа за повишаване ефективността на образованието в съвременните условия. Качественият учебен процес и образователните услуги във висшите училища пряко кореспондират с повишаване нивото на професионална компетентност на преподавателите по отношение на научната, педагогическата, методическата и управленската подготовка, създаване у тях на мотивация за саморазвитие и самоусъвършенстване от една страна, а от друга – подготовка на специалисти с висше образование, способни да управляват системи и ресурси в различни професионални направления.

1. Изложение

Военно-образователната система в Р България като част от образователното пространство се развива в съответствие с националното и европейското законодателство и съобразно директивите на НАТО за организиране и провеждане на индивидуалната подготовка на личния състав от Въръжените сили. Военното образование е ориентирано към изграждане на съвременни професионални умения у бъдещите офицери, формиране на лидерски качества и способности за вземане на отговорни адекватни решения.

Гръбнакът на военното образование в България – НВУ „Васил Левски” подготвя висококвалифицирани офицери и специалисти с висше образование, които са способни да извършват активна познавателна и изследователска дейност и притежават знания и умения за управление на човешки и материални ресурси [4]. Обучението на курсантите и студентите се извършва в съответствие с Европейската система за трансфер на кредити във висшето образование и Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (EQF).

Обучението на курсантите от различните специалности е насочено към реализиране концепцията за оптимално хармонизиране подготовката на бъдещия офицер, с цел получаване на базова компетентност, знания и умения в областта на военното дело, а също така и знания за дейността на гражданските, политически, социално-икономически структури и системи. Програмата за обучение е предпоставка за личностно развитие, активно гражданско участие, социално приобщаване и пригодност за реализация в конкурентна среда и в едно общество на знанието с европейско измерение.

Обучението на курсантите във Военния университет се провежда на тактическо ниво. Тази подготовка е разделена на академична, военна, лидерска, чуждоезикова и физическа подготовка и се извършва по уникален единен учебен план по две специалности – гражданска и военна. Процесът хармонично съчетава академичната, военната и езиковата подготовки, лидерско изграждане, физическо възпитание и спорт за придобиване на ключови и специфични компетенции, съгласно изискванията на Европейската квалификационна рамка. В резултат на обучението за придобиване на образователно-квалификационна степен „бакалавър” младите офицери:

- получават цялостна представа за характера на професионалното направление „военно дело» и фундаментална подготовка по една от специалностите му;
- овладяват широкопрофилни теоретични знания и практически умения;

- придобиват умения за адаптивност в съответствие с изменящите се условия при реализирането на специалистите;
- придобиват умения за самостоятелна професионална работа и за работа в екип;
- използват условия за образователна мобилност и международна сравнимост на получаваните знания и придобитите способности.

Освен курсанти, във Военния университет се обучават и студенти в образователно-квалификационни степени „бакалавър” и „магистър”. Уникална характеристика на университета е, че обучението на студенти и курсанти се извършва съвместно като техните занятия по гражданската специалност се провеждат в единни лекционни потоци, поради причината, че специалностите за обучение на студенти съвпадат с гражданските специалности за обучение на курсанти.

Обучението на студентите цели овладяване на знания по проблемите на сигурността и отбраната, за да се отговори на нарастващата необходимост от професионално подготвени кадри за различните специалности и тяхната реализация в структурите и институциите на държавната и местна администрация, в частни фирми, учреждения и организации. Основното съдържание на подготовката на студентите, освен изграждането на умения и надграждането на знания, е създаване на адаптивен алгоритъм и единен организационен език за ефективна комуникация и взаимодействие между органите на местната администрация и структурите на Българската армия при планиране на дейността за превенция и овладяване на кризи и събития от различен характер.

Посочените отговорни задачи, които стоят пред НВУ „Васил Левски” и предизвикателството пред образователната институция да отговаря на всички тенденции в европейската и глобалната надпревара за знания, умения и компетенции, провокира постоянни търсения на форми за подобряване качеството на предлаганото образование. В тази насока Университетът през последните години активно се включи в работата по няколко европейски проекти, които предоставят условия за ефективно изпълнение на изискванията на Националната стратегическа референтна рамка. Основните проекти, които бяха финансирани в Университета, са от ОП „Развитие на човешките ресурси”, чиято цел е подобряване качеството на живот на хората в България чрез подобряване на човешкия капитал, постигане на високи нива на заетост, повишаване на производителността, достъп до качествено образование и учене през целия живот и засилване на социалното включване. Едни от важните приоритети на програмата са свързани с подобряване качеството на образованието и обучението в съответствие с потребностите на пазара на труда за изграждане на икономика, основана на знанието и подобряване на достъпа до образование и обучение.

По-долу ще бъдат посочени основните проекти, изпълнени от НВУ „Васил Левски” за периода 2012–2015 г., които са пример за добра практика на външно финансиране на предложения и нововъведения във военно – образователната система в България.

Проект „Нови възможности за учене през целия живот чрез модернизация на център за дистанционно обучение към НВУ „В. Левски” стартира през 2012 г. като предостави безвъзмездна финансова помощ, което допринесе за интегриране на дистанционната технология с обучението „през целия живот”. Проектът имаше за цел налагане на дистанционната форма на обучение в НВУ „Васил Левски” като поле на иновации и разработка на висококачествен и достъпен образователен продукт, базиран на информационните и комуникационни технологии.

Основните дейности по проекта бяха:

- обучение на преподаватели и администратори за работа със системи за дистанционно обучение;
- изграждане на зали за ДО и модернизиране на ЦДО;
- създаване и въвеждане на Интегрирана платформа за осигуряване на електронно-дистанционно обучение;
- подготовка на учебното съдържание по 5 магистърски програми за включването им в Интегрирана платформа за осигуряване на електронно-дистанционно обучение;
- тестване на платформата;
- подготовка на учебното съдържание за 3 краткосрочни квалификационни курса.

Техническото и финансово изпълнение на проекта, по данни от ОП „РЧР” е на ниво над 99 % като стойността му възлизаше на 309 700 евро, а в техническо отношение резултатите бяха свързани с:

- адаптирана за нуждите на НВУ съвременна система за електронно-дистанционно обучение, която има капацитет да поддържа всички бакалавърски и магистърски програми на университета;

- ремонтирани и оборудвани 5 нови зали за дистанционно обучение;
- обучени над 80 преподавателя, 34 администратора и 152 студенти;
- придобити нови единици компютърна техника.

Като индиректен резултат от проекта е повишаването на капацитета на НВУ да предоставя качествена образователна услуга, чрез широко приложение на информационните и комуникационни технологии, които да отговарят на съвременните тенденции и форми за учене през целия живот.

Друг проект – „Усъвършенстване на системата за управление в Национален военен университет „Васил Левски” е най-значимият по критерий „приложимост” проект за Университета, тъй като обхваща основни процеси като прием, учебен процес, научноизследователска дейност, планиране, документооборот и има възможност за надграждане с много други. Въведена е система, в която са ангажирани всички категории служители – преподаватели, администрация, обслужващ персонал и обучаеми и е изградена съвременна информационна мрежа за три учебни корпуса.

Проектът е изпълнен в периода 2013–2015 г. и е на обща стойност 247 450 евро. Основните дейности, които бяха организирани и изпълнени през периода са:

- анализ на средата на функциониране и на управленската структура на НВУ „Васил Левски”;
- усъвършенстване елементите на управлението на учебния процес – планиране, организиране, осигуряване, оперативно ръководство и отчет;
- развитие на съществуващите и създаване на нови стандарти, процедури и измерими показатели за управление на качеството на присъщите дейности в НВУ „В. Левски”;
- разработване и внедряване на система от процедури и механизми за проследяване и подпомагане на реализацията на завършилите обучаеми;
- анализ на показателите, влияещи върху престижа на университета и разработване на система за поддържането му на желано ниво;
- изграждане и апробиране на методики и модели за оценка себестойността и ефективността на присъщите дейности на университета;
- разработване и внедряване на механизми и процедури за обратни връзки със заявителите и потребителите, включително обучаемите, и за използване на информацията при вземане на управленски решения;
- синхронизиране и автоматизиране на съществуващите информационни потоци и ресурси, чрез изграждане на единна електронна система за повишаване на качеството на управление в НВУ „В. Левски”;
- изграждане на мрежова среда за интегриране на информационните ресурси в системата за управление в НВУ „В. Левски”.

Финансирането на европейския проект помогна за изграждането на съвременна електронна система за оперирането с голяма по обем и разнообразна информация за управление на дейностите в НВУ „В. Левски”. Заедно с направените анализи и разработени методики, интегрираните и автоматизирани информационните ресурси и потоци подпомагат процеса на вземане на своевременни и оптимални управленски решения.

Следващият проект в периода 2013–2015 г., наречен „Развитие на съвременна система за квалификация и кариерно израстване на преподавателите в Национален военен университет „Васил Левски” бе финансиран безвъзмездно по европейската програма с 72 600 евро, като финансовото му изпълнение е на ниво 91,29 %.

Общата цел на проект „Система за квалификация и кариерно израстване на преподавателите в НВУ „Васил Левски” бе да се подобри качеството на образователните услуги чрез прилагането на нови методи и технологии на обучение, адекватни на изискванията на пазара на труда. На

следващо място цел бе и създаване на система за кариерно израстване на академичния състав на университета в съответствие с изискванията на Закона за развитие на академичния състав в Република България във взаимодействие с научноизследователския сектор и бизнеса. Проектът създаде възможности за дейности, насочени към създаване на модерна система за кариерно израстване на преподавателите във висшето училище.

Основните дейности, които бяха изпълнени в проекта са:

- провеждане на обучения за преподавателите в НВУ „Васил Левски” за въвеждане на съвременни методи за преподаване чрез информационни и компютърни технологии;
- провеждане на интензивно специализирано обучение по английски език за преподаватели – офицери от НВУ „Васил Левски”;
- провеждане на специализирано езиково обучение на преподаватели – граждански лица;
- повишаване на капацитета за разработване и актуализация на учебно съдържание, обвързано със Системата за натрупване и трансфер на кредити;
- провеждане на курсове за методика на академичното преподаване и научно-изследователска дейност;
- усъвършенстване на инструментариума за повишаване на качеството на подготовката за обучение, ориентирано към пазара на труда;
- апробиране и усъвършенстване на система за кариерно израстване на преподавателите в НВУ „Васил Левски” съгласно ЗРАС в Р България.

Като краен резултат от участието на Военния университет в проекта 128 преподаватели са с повишена квалификация, от които 108 са повишили езиковите си умения, 12 преподаватели завършват курс за web базирани услуги и 20 новоназначени преподаватели получават нови компетентности относно методи на академично преподаване и форми на научно – изследователска дейност.

Друг мащабен проект, който НВУ „Васил Левски” в партньорство със Сдружение Българска отбранителна индустрия (СБОИ) успешно разработи е «Актуализиране на учебните програми в НВУ „Васил Левски” в съответствие с изискванията на пазара на труда». Стойността на проекта, която беше около 138 220 евро завърши с финансово изпълнение на 97,61 %.

Общата цел на проект бе да се преведе на езика на образованието социалната поръчка на държавните и местни структури, на властта и бизнеса за новъ професионалисти с адекватни на нуждите компетенции и умения, които да получат успешна професионална реализация.

Освен общата цел, проекта имаше и някои специфични цели, свързани със съдържанието на дейностите, като:

- привличане и задържане на ключови експерти от бизнеса в образователния процес, които да участват в приложението на новите учебни планове и програми, едновременно с гаранцията за придобиваните знания и умения, адекватни на нуждите на бизнеса;
- повишаване на квалификацията на преподавателите в насока актуализиране на начина на преподаване и обучение при апробирането на учебните програми и учебните планове;
- разработване на нови учебни програми и учебни планове и осъвременяване на настоящите в следните пет професионални направления: „Национална сигурност”; „Общо инженерство”; „Администрация и управление”; „Военно дело” и „Компютърно инженерство” [5].

Като финални резултати от проекта могат да се посочат разработена учебна документация по 3 нови специалности, които обхващат 12 учебни плана и 495 учебни програми. Друг важен показател за полезността на проекта е участието в стажове в заводите на СБОИ на над 200 студента, курсанта и преподаватели.

Един от желаните и търсени ефекти от реализацията на проекта беше повишаване на практическата подготовка на обучаемите, чрез посещенията им в реална работна среда и участието им в семинарни занятия, провеждани от експерти – представители на потенциалните работодатели.

Така бяха създадени устойчиви партньорства с бизнеса и браншовата организация на предприятията от военната индустрия.

В обобщение от всичко казано по-горе, може да се посочи, че за период от края на 2012 г. до 2015 г. в НВУ „Васил Левски” е получена финансова помощ приблизително на стойност 750 000 евро, а финансовото изпълнение на всички проекти средно е 95,12 %.

2. Заключение

В заключение – различните цели в описаните проекти поставиха редица предизвикателства и трудности както пред управлението на Военния университет, така и към изпълнителите – академичен и административен състав, обучаеми – студенти и курсанти. Постигнатите цели на различните дейности, видимите резултати са показател за натрупания опит на образователната институция и за разширяване на добрите практики, които бяха насочени към гъвкави учебни програми, повишена квалификация на преподавателите и офицерите, придобити нови умения за работа в интеркултурна среда и актуализирани методики на преподаване в професионалното и висшето образование.

За да се отговаря занапред на образователните задачи, поставени от обществото, отговорност имат всички участници във възпитателния и обучителен процес във висшите учебни заведения, които трябва постоянно да проучват потребностите на обучаемите от една страна, а от друга – очакванията на потребителите на пазара на труда. При такъв механизъм на активно взаимодействие могат да се предложат подходящи специалности във висшето образование и разнообразни образователни услуги, адекватни на тяхното търсене.

В тази връзка, общият резултат от всички проекти, изпълнени от НВУ „Васил Левски” се явява повишаването на капацитета на Университета от гледна точка на предоставяне на качествена образователна услуга, адаптирана към потребностите и изискванията на пазара на труда в различни професионални направления.

References

1. Вацов С. Характеристика на пазара на образователни услуги у нас // Научни трудове на Русенския университет. – 2009. – Т. 48.
2. Милков Л. Информационната култура на преподавателя като фактор за създаване на качествена образователна услуга във висшето училище. – Mode of access: <http://alternativi.unwe.bg/alternativi/index.php?nid=8&hid=118>. – Title from screen.
3. Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси”. – Mode of access: http://ophrd.government.bg/view_doc.php/1433. – Title from screen.
4. Национален военен университет „Васил Левски”. Цел. – Mode of access: <http://www.nvu.bg/node/16>. – Title from screen.
5. Национален военен университет „Васил Левски”. Научни проекти. – Mode of access: <http://www.nvu.bg/node/66>. – Title from screen.

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ: ЕЕ СТРУКТУРА И КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Ахрямкина Т. А.,

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический
университет», к. психол. н., доцент кафедры педагогической и прикладной психологии*

Сизова М. Н.,

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Поволжский государственный социально-педагогический университет»,
к. пед. н., доцент кафедры начального образования*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования самостоятельности мышления учащихся. Рассматриваются возможности проблемного обучения в развитии личности в процессе обучения. Представлены ключевые аспекты проектирования проблемной ситуации и её структура, приведены примеры проектирования проблемной ситуации.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, структура проблемной ситуации, педагогическое проектирование.

PROBLEM SITUATION: ITS STRUCTURE AND KEY ASPEKTS OF PLANNING

Akhryamkina T. A.,

*Ph.D. of psychology, assistant professor of Educational and Practical Psychology Department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Sizova M. N.,

*Ph.D. of psychology, assistant professor of department of Primary Education of Samara State
Social & Pedagogical University*

Abstract. The article is devoted to the problem of forming students' independent thinking. Possibilities of the problem educating are examined for the development of independent thinking of a personality. The key aspects of planning a problem situation and its structure as well as some examples of planning a problem situation are presented.

Keywords: problem educating, problem situation, structure of problem situation, pedagogical planning.

В законе об образовании обучение определяется как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [5].

Таким образом, целью образования является формирование личности, обладающей умением самостоятельно осваивать знания, овладевать умениями и компетенциями, самостоятельно прояснять смыслы.

Федеральные государственные образовательные стандарты как основного, так и начального общего образования устанавливают требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Эти результаты, личностные, метапредметные и предметные, должны в том числе отражать освоение способов решения проблем творческого и поискового характера.

В стандартах сформулированы требования к условиям реализации основной образовательной программы основного и начального общего образования. Интегративным результатом реализации указанных требований должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды [8; 9].

Как же сформировать такую личность? Как создать условия обучения, комфортные для учащегося? Безусловно, только предоставляя возможность действовать самостоятельно. Причем не только самостоятельно воспроизводить объекты, действия по образцу, но и осуществлять перенос знаний, отношений и действий в новые условия и получать от этого процесса удовольствие, радость открытия нового.

Если будет преобладать репродуктивная деятельность, то самостоятельность будет проявляться в подражании, в копировании и замещении признаков с образца на новый объект, воссоздающий все признаки эталона. Контроль будет заключаться в сохранении максимального сходства между образцом и новым скопированным объектом. Значит, в этом случае самостоятельность будет проявляться в копировании и сохранении сходного в объекте. Если учащимся, привыкшим к такой организации обучения, предлагается действовать в измененных условиях, в незнакомой ситуации самостоятельно опознать и воспроизводить объект по известным сходным признакам, учитывая существенные признаки различия, они оказываются не готовы к этому поиску. Отсюда восклицания: «А мы это еще не проходили», «Нам это не показывали» и т. п. Как следствие – неудачи в решении международных тестовых заданий, где возникает необходимость переноса академических знаний, которыми школьники владеют, но ситуации при этом приближены к жизненным и требуют еще соответствующей интерпретации. Фактически учащиеся демонстрируют невозможность действовать и применять знания в

измененных условиях, то есть осуществлять самостоятельную идентификацию ситуации, самостоятельный поиск решения в новых условиях.

Возникает потребность обучать школьников не только самостоятельному воспроизведению, то есть копированию и сохранению сходного, но и самостоятельному поиску. Это возможно организовать, только используя проблемное обучение.

Действительно, ведь проблемное обучение – это «обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов» [3].

«Начальным моментом мыслительного процесса является проблемная ситуация», – замечает С. Л. Рубинштейн. «Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» [6].

Проблемная ситуация, считает А. М. Матюшкин, характеризует прежде всего определённое психологическое состояние субъекта (учащегося), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Усвоение или открытие нового совпадает в данном случае с таким изменением психического состояния субъекта, которое составляет микроэтап в его развитии. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия [2].

Отметим, что необходимость раскрывать новое отношение, свойство или способ действия должна возникнуть у учащегося как ощущение напряжения, которое проявляет себя в том числе и через эмоциональное состояние.

А. И. Савенков определяет проблемную ситуацию как всякую теоретическую или практическую ситуацию, в которой нет соответствующего обстоятельствам решения и которая поэтому заставляет остановиться и задуматься. Проблема – это затруднение, неопределённость. Чтобы устранить проблему, требуются действия, в первую очередь направленные на исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией. При этом найти проблему часто труднее и поучительнее, чем решать ее [7].

Таким образом, существенными признаками проблемного обучения являются: наличие созданной педагогом проблемной ситуации, организация деятельности учащихся по решению учебных проблем, наличие самостоятельной деятельности учащихся, которая приводит к усвоению готовых выводов науки (то есть этот поиск приводит к результату в виде готовых выводов).

При описании проблемного обучения чаще всего из этого комплекса существенных признаков выделяют наличие проблемной ситуации и осуществляют классификацию этих ситуаций по разным основаниям. Классификация обычно осуществляется с опорой на содержательную линию, процессуальный аспект оказывается менее востребованным, в том числе без возможной и необходимой для решения методических задач детализации процесса. Приводятся конкретные примеры возможных проблем (вопросов, заданий), которые могут привести к затруднению учащихся.

Рассмотрение такого явления, как проблемное обучение, с точки зрения его процессуальных характеристик требует более пристального внимания к динамике возникновения затруднения, его характеристикам и способам возможного разрешения. По нашему мнению, недостаточно описан процесс проектирования проблемных ситуаций различных видов. Не обосновываются необходимые и достаточные условия для самостоятельного получения учащимися закономерного результата этого процесса – получение и усвоение готовых выводов. Отсутствует описание путей организации деятельности учащихся по решению проблемных ситуаций, вариативность этих способов и критерии оценки каждого из них. Проектирование проблемной ситуации, включающее и этап ее возникновения, и процесс разрешения, и результат, к которому приходит учащийся, также является проблемной ситуацией для учителей и студентов в процессе обучения в педагогическом вузе, а значит, возникает необходимость в выделении структуры

проблемной ситуации и ключевых аспектов ее проектирования. Все это нуждается в анализе, детализации и оценке.

Учитывая, что результатом проблемного обучения должно быть изменение в самом ребенке, необходимо при планировании этапов обучения ориентироваться на эти ожидаемые изменения, а не на содержание, которое является средством. Потенциальные возможности этого содержания должны в данный момент времени, при данных условиях целенаправленно раскрываться в том аспекте, который определяется целью обучения – умением самостоятельно учиться. И, как всякий процесс целенаправленной деятельности, он должен проектироваться, прогнозироваться, планироваться.

«Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [1, с. 62].

А. М. Новиков отмечает, что главное отличие проектирования любой педагогической системы от обычного, традиционно принятого планирования учебно-воспитательной работы заключается в том, чтобы самым детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе. Это означает вполне определенное, однозначное описание целей, задание способов их выявления, измерения и оценки степени их реализации. Проектирование педагогической системы предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур систематического (на каждом учебном занятии) контроля и оценки достижения этих детально спроектированных образовательных целей [4].

Потребность в педагогическом проектировании возникает всякий раз тогда, когда наступает осознание необходимости перехода от существующей к прогностической модели образовательной системы. При этом всякий раз возникает проблема разработки проекта. Поскольку каждый ученик является носителем своего уникального опыта, то результат будет носить вероятностный характер и для увеличения вероятности прогноза образовательного результата требуется проектирование процесса обучения, в рамках проблемного обучения – проектирование проблемной ситуации.

Для определения ключевых аспектов проектирования проблемной ситуации необходимо уточнить ее структуру. Учитывая тот факт, что в формулировках всех авторов, описывающих проблемную ситуацию, встречаются характеристики психических процессов субъекта деятельности, будем считать, что родовым понятием при определении проблемной ситуации будет определенное психическое состояние субъекта. Характеристики этого состояния или динамики состояний, по всей видимости, и уточняют определение проблемной ситуации, которая часто определяется косвенно через описание проблемной задачи, проблемного вопроса или исследовательской деятельности, поиска решения проблемы исследования и т. п. Причем бывает, что у одного и того же автора присутствуют в описании проблемной ситуации несколько точек зрения одновременно, без разделения логики повествования, или автор замечает неоднозначность толкования понятия.

Выявим структуру проблемной ситуации, опираясь на формулировки вышеназванных авторов:

1. Состояние затруднения, смятения, неопределенности, мысленной остановки.
2. Мгновенное соотнесение прошлого опыта и предъявленной новой реальности (задуматься); ощущение удивления и недоумения.
3. Возникновение образов и понятий, возможно, отдельных слов и фраз, развернутых формулировок, помогающих осмыслить «остановку»; осознание внешних условий противоречия; установление самого противоречия, содержащего признаки, связи и отношения внешнего порядка, которое дает ощущение легкости ее преодоления, – отсюда ощущение энергии, мысленной активности, вовлеченности в процесс.
4. Переформулирование противоречия в задачу – постановка задачи как единства условия и требования или вопроса. При этом возможно новое затруднение, но противоречие ясно, его не надо искать. Переформулирование или построение новой модели и вызывает это затруднение. И эта новая проблемная ситуация следующего уровня решения основной проблемы – преодоления противоречия – вызывает ощущения от легкой досады, недоумения до фрустрации, так как проблема понятна, внешнее противоречие ясно, но затруднение вызывает привычная

деятельность с ясным условием и результатом, понятно, что надо делать, но сам процесс «делания» вызывает затруднение.

5. Открытие субъективно нового как процесс решения данной задачи. В процессе открытия этого субъективно нового может возникнуть не одна проблемная ситуация следующего уровня решения основной проблемы (противоречия). Ощущения как на американских горках: только казалось, что проблема решена, но это только внешняя оболочка раскрыта, а за ней появилась следующая оболочка, которая требует другого подхода и решения.

6. Получен готовый вывод, известный в науке. Этот открытый факт является субъективно новым, сопровождается ощущением радости: «Я сам понял, придумал, открыл!», или облегчения: «Так вот в чем трудность!», или легкой досады и разочарования: «Как я сам сразу не догадался?!».

Различные проблемные ситуации могут сопровождаться «развернутым» (длительными по времени или сильными по проявлению когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов) психическим состоянием. Некоторые из этих состояний в реальном процессе могут отсутствовать или быть свернутыми или неосознаваемыми.

Внешним индикатором процесса перехода от начала создания проблемной ситуации к осознанию затруднения, ее осмыслению, принятию решения о возможном преодолении, концентрации своих ресурсов, до разочарования или обнаружения новых ресурсов и получения радости и удовлетворения от разрешения противоречия, разрядки напряжения и удовольствия от собственных самостоятельных действий в ситуации неопределенности являются эмоции, которые испытывает учащийся и которые считываются учителем и приводят к пониманию того этапа, на котором находится ученик.

Ключевым индикатором того, удалось создать проблемную ситуацию в данных условиях (с данными учениками, на данном этапе обучения) или нет, является возникновение эмоции удивления, отражение ее на лицах учеников; наличие момента тишины (задумались) как индикатора затруднения и в дальнейшем, возможно, возгласы и комментарии в попытке осознать это затруднение и снизить напряжение.

Ключевым индикатором разрешения проблемной ситуации является возникновение эмоции радости, удовлетворения или облегчения от полученного «самостоятельно» выхода из трудной ситуации, преодоления возникших трудностей. Эмоция радости подтверждает, что проектирование и реализация (создание, переживание и окончание) проекта проблемной ситуации соответствуют «идеальной» реализации проекта «проблемная ситуация». Это означает, что подобраны адекватные средства реализации: сформулированы проблемные вопросы, обозначены проблемные задачи, актуализирован необходимый для преодоления затруднения опыт учащихся (знания; умения; личные отношения учащихся к рассматриваемым явлениям, объектам, субъектам; переживание эмоций и т. п.), время разворачивания процесса «проблемная ситуация» адекватно поставленным учебным целям и возрасту учащихся.

Учет этих особенностей проблемной ситуации, на наш взгляд, позволит разграничить понятия «проблемное обучение» и «исследовательское обучение», «проблемная ситуация» и «проблемная задача», «проблемная ситуация» и «ситуация в процессе исследовательской деятельности».

Такой подход позволит говорить не только о классификации проблемных ситуаций, но и об их проектировании в обучении.

Анализ структуры проблемной ситуации и средств, необходимых для ее реализации, позволяет сделать предположение, что результат реализации проекта «проблемная ситуация» носит вероятностный характер, но, владея арсеналом средств сопровождения проблемной ситуации, учитель сможет решать оперативные задачи по принятию решения в данный момент осуществления образовательного процесса – какой путь реализации и какие средства наиболее адекватны в данный момент и соответствуют поставленным образовательным целям.

Приведем пример проектирования проблемной ситуации.

Рассмотрим ситуации затруднения (проблемные ситуации), которые можно прогнозировать у учащихся 2-го класса при изучении темы «Умножение как арифметическое действие».

Сначала рассмотрим, как предлагается решить эту методическую задачу учителем начальной школы в одной из статей.

Учащимся предлагают выполнить ряд заданий, решение которых сводится к вычислению сумм одинаковых слагаемых. ««В стакан входит 2 чашки воды, а в банку – 4 стакана. Сколько чашек воды входит в банку?» $2+2+2+2=8$ (ч) «На одну рубашку пришивают 7 пуговиц. Сколько пуговиц надо пришить на 560 рубашек?» – Ребята, а вы можете записать выражение к этой задаче? – А почему, в чем затруднение? – Получается слишком длинная запись. – Значит, что нам надо сегодня открыть? – Надо придумать новый короткий способ записи. Пример приема «с затруднением». Сущность приема: противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить требования учителя».

Рассмотрим несколько аспектов создания проблемной ситуации в процессе обучения в данном случае.

1. Если понимать сущность приема как наличие противоречия между необходимостью и невозможностью выполнить требования учителя, то ученик может оказаться в «ловушке». Если требование учителя учащийся объективно не может выполнить, потому что у него недостаточно информации, знаний, средств выполнения, и путем построения причинно-следственных цепочек объективно не может получить самостоятельно это новое знание или опору для получения нового знания, то и предположение, что эта учебная ситуация может стать проблемной ситуацией в обучении ошибочно. Прогнозировать возможность получения нового знания учеником самостоятельно в данных условиях невозможно, то есть вероятность положительного исхода ситуации – получения радости от поиска – равна нулю. В этом случае ученик, испытав затруднение и не найдя выхода из него, но получив затем правильный ответ от учителя, испытает разочарование, а не радость открытия. Он и не мог объективно выполнить требования учителя, не зная заранее о какой-то договоренности, например первая координата – x , а вторая – y , о ней просто нужно знать. Еще раз оговоримся, если эта договоренность в предложенном условии задана неявно или у учащегося нет в прошлом ориентировки на такую договоренность, нет такого опыта, или не предложены дополнительные источники информации и т. п. Поэтому нельзя сказать, что данный тип противоречия приведет к проблемной ситуации в процессе обучения, он приведет к затруднению с последующим разочарованием, но не к радости открытия, а значит, эту учебную ситуацию нельзя считать проблемной ситуацией в обучении. Следовательно, необходимо уточнить данное противоречие как противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить требования учителя, при объективной возможности его разрешения с помощью самостоятельного получения учащимся (потенциальная возможность) дополнительных следствий из условия и его наличного опыта (знаний, умений, наличия дополнительных информационных источников и т. п.). В этом случае вероятность положительного исхода (самостоятельно найденного нового знания) будет отличной от нуля. Дальнейшее уточнение форм существования (варьирования условий) этого противоречия позволит определять меньшую или большую вероятность получения положительного результата.

2. В качестве опорной задачи, призванной актуализировать имеющийся опыт учащегося (знания, умения), учителем предлагается следующая задача: «В стакан входит 2 чашки воды, а в банку – 4 стакана. Сколько чашек воды входит в банку?» $2+2+2+2=8$ (ч).

В задаче, призванной служить опорой для выведения нового знания, кроме опорной смысловой единицы присутствует еще дополнительная, которая не является опорной и поэтому играет роль «психологического шума» в процессе выделения опоры.

Поясним сказанное.

В предложенной затем задаче (о пуговицах), разрешение требования к которой и будет содержать противоречие, прогнозируемое нами как проблемная ситуация в обучении, необходимо будет только записать выражение без подсчета результата. В опорной задаче требование записи выражения явно отсутствует, требуется подсчитать количество. Эта информация является излишней и в данной ситуации не будет переноситься в новые условия, а та, которая является опорой – скрытой. Наша образовательная цель в данном случае – актуализировать у учащихся представление о записи выражения в виде суммы одинаковых слагаемых. Требование подсчета будет тормозить, скрывать, то, что мы как раз и пытаемся

актуализировать, то есть эта логика представления содержания является противоречивой и это противоречие методического плана – с одной стороны, попытка актуализировать представления учащегося, с другой – противодействие этой попытке. Оправдан ли такой методический подход на данном этапе? Скорее, он будет полезен на этапе закрепления нового знания, когда цель обучения – формирование умения выделять существенные и несущественные признаки для решения данной предметной задачи. Наша цель на данном этапе – создать проблемную ситуацию в обучении, что в результате требует гарантированное (с вероятностью близкой к единице) выведение следствий для разрешения противоречия самим обучающимся. Разрешать же это противоречие методического плана возможно при обучении студентов педагогического вуза, при проектировании для них проблемных ситуаций. Не исключено, что какие-то противоречия можно разрешать и с учащимися при работе с заданиями типа «ошибка учителя», «ошибка ученика». В таком случае необходимо понимать, что, скорее всего, будет разрешаться противоречие как предметного, так и метапредметного уровня, и при проектировании проблемной ситуации в обучении стоит решить насколько это целесообразно и полезно в данный момент времени, для данного возраста. Этот вопрос требует дальнейшей детализации, но не является предметом подробного анализа в предлагаемой статье.

3. Рассмотрим дальнейшее развертывание процесса «проблемная ситуация в обучении» на примере введения умножения как арифметического действия.

«...Ребята, а вы можете записать выражение к этой задаче? – А почему, в чем затруднение?».

Но ведь здесь, у детей нет никакого затруднения. На вопрос могут ли они записать выражение к этой задаче, учащиеся вполне однозначно могут ответить, что могут это сделать. Ведь в данном случае мы просим их оценить свои возможности. Например, ученик может сказать: «Я должен написать $7+7+7+\dots$, записать это слагаемое 560 раз». Мы в данном случае не просим написать, а просим оценить свою возможность и аргументировать ее, например, устным ответом охарактеризовать, как это можно сделать.

Чтобы учащиеся не путали в дальнейшем требования к задаче – «Можешь ли ты это сделать?» (Есть ли у тебя знания, средства, ресурсы) от «Запиши это», возможно, стоит предложить задачу с меньшим количеством слагаемых. Эта «педагогическая провокация» позволит актуализировать осознание разницы в требованиях.

Диалог может выглядеть следующим образом.

«На одну рубашку пришивают 7 пуговиц. Сколько пуговиц надо пришить на 10 рубашек? – Ребята, а вы можете записать выражение к этой задаче?»

При устном обсуждении ученик может не услышать разницы между «можете записать» от «запишите», поэтому Вы потратите много времени на уяснение этого факта. Нужно ли это в данный момент? Да и предъявление текста ненамного упростит анализ ситуации.

Будет ли это проблемной ситуацией в обучении? На наш взгляд, это проблемная ситуация, но другого типа. Ведь затруднения на первом этапе ее проектирования не возникает, возникает недоумение от ошибочной интерпретации вопроса к условию задачи, возможно непонимание и протест. Внешне данная ситуация выглядит как «ловушка», но в отличие от рассмотренной выше у ученика есть возможность в нее не попасть, для этого необходимо внимательно читать требования к задаче. Если и возникнет эмоция разочарования, она не тупиковая, ведь «есть возможность не совершить ошибку, и она зависит только от меня». Это придает силы. Будет ли эта стратегия соответствовать поставленным образовательным целям – введению умножения как арифметического действия? Вряд ли. Прояснение смысловых единиц «можете записать» и «запишите» требует специально организованной работы, требует создания проблемной ситуации в другое учебное время.

Есть вариант другого типа задания. Например: «Знайка решал задачу. «На одну рубашку пришивают 7 пуговиц. Сколько пуговиц надо пришить на 560 рубашек?» Догадаетесь ли вы, какое выражение придумал Знайка, когда отвечал на этот вопрос? Как вы думаете, стал ли он записывать это выражение?»

Предложенный вариант будет способствовать созданию проблемной ситуации в обучении. Возможно, мнения учеников разделятся, возникнет трудность в принятии решения о прогнозе.

Актуальными будут вопросы:

– Почему Знайка не стал записывать так же, как мы уже записывали. Ведь раньше в подобных ситуациях мы уже это делали?

– Чем прежние ситуации отличались от той, в которой оказался Знайка?

Возможный ответ (В. О.):

– Эта запись слишком длинная, прежние были гораздо короче.

– Как вы думаете, нашел выход Знайка из данной ситуации? Попробуем догадаться о его рассуждениях?

– Мы уже с вами решили, что это не будет старая запись.

Чтобы еще усилить понимание признака и с большей вероятностью получить нужный ответ можно усилить смысловую единицу вопроса, повторить.

– Это будет старая запись? (Нет) Какая она будет? (Новая)

– Мы должны будем понять, что Знайка зашифровал в новой записи? (Да. Старую запись)

– Какие числа будут участвовать в новой записи?

– Возможный ответ: 7 и 560.

– Этих чисел достаточно или мы какие-то забыли? Какой у них смысл в новой записи? Чтобы вспомнить смысл в новой записи, на что надо посмотреть?

– В. О. На старую запись. Важно, чтобы дети не вспоминали уже о пуговицах. А опирались на смысловые единицы: «сумма», «слагаемые» и «число слагаемых», ориентируясь лишь на привычную запись. В дальнейшем использовать «число слагаемых» или «сколько раз взяли слагаемым».

– Если мы оставим запись так: 7 и 560, 7 560, что мы можем понять?

– В. О. Что есть два числа.

– (А. О. Альтернативный ответ) Что это сумма семерок, взятых 560 раз.

– Правильно я поняла, что всегда, когда я увижу запись, например, 2 и 3; 2 3, буду понимать, что это – сумма из двоек и они взяты слагаемым три раза? Это удобно?

– В. О. Это неудобно, мы можем не договориться, нужен специальный знак. Этот ответ мы можем рассматривать как возможный только в том случае, когда в проблемных ситуациях, сконструированных до этого момента, уже было обращение к смысловым единицам «принято по договоренности», «нужен специальный знак». Причем содержание может быть как математическим (предметным) или надпредметным, например, чтобы удобно было друг друга слушать, договоримся поднимать руку и т. п. Ситуация договоренности не так банальна, как может показаться на первый взгляд. Опыт показывает, что для студентов и даже учителей это может оказаться открытием в некоторых ситуациях с определенным содержанием. Не будем останавливаться подробно на проектировании проблемных ситуаций в обучении, направленных на актуализацию данных смысловых единиц.

– Знайка, как мы знаем, нашел выход из данного затруднения. Как вы думаете, он сам придумал специальный знак?

– В. О. Нет, скорее всего такая ситуация встречалась и раньше и люди уже придумали специальный знак и договорились его использовать, чтобы всем понимать смысл этой новой записи.

– Альтернативная ситуация. Если ученики предполагают, что Знайка сам придумал знак, можно предложить придумать (как Знайка) какой-нибудь специальный знак и подумать, какая трудность возникнет при этом. Если каждый будет придумывать свой знак, сможем мы понять, о чем эти знаки говорят, сможем мы все их помнить, и надо ли нам знать, что если в подобной ситуации размышлял Петя, то он использовал знак – £, а если Аня – ф и т. д. Можно привести пример, что в истории науки известны случаи, когда разные символы обозначают одно и то же (например, логическое не). Но много символов, обозначающих одно и то же, – это не очень удобно.

После этих рассуждений вводится знак умножения и еще раз проговаривается смысл конкретных чисел.

Следующий шаг – поиск обобщенной формулировки нового способа записи. Для этого необходимо создать проблемную ситуацию, актуализируя на этом этапе в том числе смысловую единицу «одинаковые слагаемые», позволяющую сделать обобщенный вывод самостоятельно.

Это, безусловно, не единственно возможный путь создания проблемных ситуаций для введения умножения как арифметического действия. Альтернативные пути, оценка их эффективности для данных детей и составляет дальнейшую задачу проектирования.

Таким образом, уточнение понятия «проблемная ситуация» с точки зрения выделения ее процессуальных характеристик позволит решать методическую задачу проектирования проблемной ситуации в обучении.

Прогнозирование психического состояния субъекта учебной деятельности на основе анализа его когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов (от потенциальных до актуальных состояний) позволит проектировать (прогнозировать с большей вероятностью) процесс «проблемная ситуация» от ее возникновения до разворачивания и разрешения.

В соответствии с заданными образовательными целями этот подход позволит подбирать средства, наиболее эффективные для создания проблемных ситуаций: от проблемы, потенциального противоречия в содержании и форме предъявления этого содержания; вариантов формулировок задач как условий и требований к ним; моделей как форм существования смысловых единиц содержания. Такой подход позволит проектировать развертывание процесса «проблемная ситуация» с учетом категории времени: в какой момент времени для достижения образовательной цели предъявить ту или иную проблемную ситуацию; в какой момент времени усилить или снизить эмоциональное, умственное напряжение, управляя процессом обучения через создание проблемной ситуации и т. п.

Этот подход открывает возможности проектирования проблемных ситуаций не только в учебной деятельности, но и в исследовательской, проектной деятельности учащихся, а также при решении задач воспитания.

Литература

1. Алексеев А. Н. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 1987. – 310 с.
2. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие. – М.: Изд-во КДУ, 2009. – 190 с.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1999. – Т. 2. – С. 197–198.
4. Новиков А. М. Понятие о педагогических технологиях. – Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/pedtech.htm>. – Загл. с экрана.
5. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>. – Загл. с экрана.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 704 с.
7. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература: Федоров, 2010. – 192 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.). – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922>. – Загл. с экрана.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.). – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>. – Загл. с экрана.

САМОПОЗНАНИЕ КАК ВНУТРЕННИЙ МЕХАНИЗМ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Василевская Е. А.,

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический
университет», к. психол. н., доцент кафедры педагогики*

Манина В. А.,

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный аграрный университет»,
к. психол. н., старший преподаватель*

Аннотация. В статье рассматриваются теории отечественных ученых в преодолении психологических барьеров. Раскрывается роль внутренних ресурсов личности и внешних ресурсов в процессе преодоления психологических барьеров.

Ключевые слова: преодоление, психологический барьер, самопознание, стратегии, внутренние ресурсы, внешние ресурсы.

SELF-KNOWLEDGE AS AN INTERNAL MECHANISM TO OVERCOME THE STUDENT PSYCHOLOGICAL BARRIERS EARLY IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION

Vasilevskaya E. A.,

*Ph.D. of psychology, assistant professor of Educational and Practical Psychology Department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Manina V. A.,

Ph.D. of psychology, senior lecturer FSBEI "Orenburg state agrarian University"

Abstract. The article discusses the theory of Russian scientists in overcoming psychological barriers. The role of internal resources of the individual and external resources in the process of overcoming the psychological barriers is revealed.

Keywords: bridging, psychological barrier, self-knowledge, strategies, internal resources, external resources.

Анализ проблемы самопознания как внутреннего механизма в преодолении студентами психологических барьеров в процессе ранней профессионализации позволяет затронуть вопросы: что препятствует целенаправленному и плодотворному самопознанию? Почему личность далеко не всегда желает познавать себя и использовать данную информацию в процессе жизнедеятельности?

В процессе освоения профессиональной деятельности у студентов нередко возникают барьеры, определяемые личностными особенностями и приводящие к снижению успешности в обучении, невозможности эффективно самоутвердиться и самосовершенствоваться.

Преодоление барьеров может быть самостоятельным, когда мы, прилагая определенные усилия, справляемся с рассогласованиями, возникающими между внутренним и внешним мирами. Если же барьер не может быть пройден самостоятельно, то мы прибегаем к помощи близких нам людей или же специалистов в сфере, в которой возникло данное препятствие.

Проблема преодоления барьеров интересует как педагогов, так и психологов. Обратившись к толковому словарям, мы находим следующие определения: в словаре В. И. Даля преодоление обозначается следующим образом: «одолеть, осилить, превозмочь, подчинить себе (преодолеть сам себя)» [3, с. 124]; в словаре С. И. Ожегова – «преодолеть – значит пересилить, справиться с чем-нибудь (преодолеть все трудности)» [8, с. 630].

В работах Н. Г. Осуховой преодоление описывается как «стратегия преобразования трудностей посредством материальных или символических действий (коммуникации, язык) в

пространстве внешнего мира» [9, с. 28]. Преодоление обеспечивается активностью индивида, направленной на преобразование трудности, «разрешение проблемы» в процессе предметно-практической или познавательной деятельности. Преодоление предполагает усилия и затраты энергии, высокий уровень саморегуляции, поиск информации, интенсивные раздумья [Там же].

Сущность действия преодоления раскрывает Н. В. Барабошина, предлагая следующую схему операций действия преодоления затруднений в профессиональной деятельности:

1. Субъект испытывает возникающее затруднение при столкновении с трудностями в виде сигнала «что-то не так».

2. Субъект осознает затруднение как состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности «Мне неприятно, надо что-то делать».

3. Субъект осуществляет поиск внешних и внутренних факторов, причин неудовлетворенности.

4. Субъект анализирует внешние факторы и определяет уровни собственной подготовленности к деятельности, осознает отношения к ней, формирует проблему.

5. Субъект выстраивает вариативные гипотезы (цель, средства, желания).

6. Субъект апробирует варианты.

7. Субъект анализирует эффективность преодоления (профессиональная рефлексия) [1, с. 46].

Таким образом, как мы видим, для эффективного преодоления необходимо осознание причин трудностей и их устранение. В этой связи мы выделяем процесс самопознания, на пути которого возникают следующие препятствия. Наиболее общими препятствиями к самопознанию человека, по мнению К. Лоренца, являются нежелание человека осознать себя частью природы, приписывание себя к высшей ценности и считающим себя вправе управлять природой (антропоцентризм) [7, с. 56].

С позиции психологии рассматриваются следующие барьеры самопознания: 1) барьеры, обусловленные некоторыми объективными факторами; 2) барьеры, которые человек выстраивает сам для себя [Там же].

К первой группе относятся барьеры, возникающие в результате:

- несформированности мотивационных, процессуальных и оценочных компонентов;
- несформированности действий самообнаружения, самофиксации, самоанализа, самооценивания и самопринятия;
- неумения использовать идентификацию и рефлексию;
- неспособности выстроить образ самого себя, принять собственную личность, обрести чувство личной идентификации.

Вторая группа включает барьеры, которые осознанно или неосознанно человек выстраивает сам:

- боязнь познания себя на блокировки потребности быть на уровне собственных требований;
- стремление личности оценить себя в соответствии с требованиями социума. В результате реальное Я отделяется от идеального Я. По мнению К. Роджерса, «глубинные чувства, личный опыт, переживания отодвигаются, и личность начинает жить в соответствии с эти неадекватным образом, отходя от того, что есть на самом деле» [Там же, с. 57];
- возникающие в результате неспособности личности преодолеть собственные психологические защиты;
- неумение преодолевать собственный эгоцентризм, который препятствует созданию адекватного представления о себе.

Согласно исследованиям Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, внешние факторы и условия создают предпосылки для реализации внутренних возможностей, проявления внутренних факторов и условий развития личности. Чтобы обучение и воспитание стало плодотворным, оно должно осуществляться в зоне ближайшего развития [2, с. 281], т. е. в условиях повышенной сложности. Повышение сложности, проблемности задач и заданий вызывает психологический барьер у студента. Преодоление психологических барьеров является важным условием развития и саморазвития личности. Реализация этого условия возможна, если преподаватель знает факторы возникновения психологических барьеров [4, с. 54].

В работе Н. С. Степашова исследуется проблема преодоления студентами жизненных затруднений. Проводится анализ жизненных трудностей, выделяемых самими студентами, факторов влияющих на возникновение трудностей, факторов преодоления проблемных ситуаций. Для нашего исследования наиболее значимыми являются факторы, затрудняющие процесс преодоления психологических барьеров. Н. С. Степашов выделяет следующие:

- личностные качества (застенчивость, стыдливость);
- иллюзии собственной неуязвимости;
- ошибки и заблуждения;
- влияние культурных ценностей, национальных особенностей;
- боязнь потерять свою независимость;
- нереалистический оптимизм;
- боязнь общественного мнения;
- нежелание показывать свою слабость;
- боязнь возможного самоущерба и потеря самоуважения;
- состояние здоровья, болезни;
- стремление сохранить позитивное мнение о себе [12, с. 103].

В условиях освоения будущей профессиональной деятельности существует большое количество факторов, оказывающих влияние на возникновение психологических барьеров, которые не зависят от личности студента, и могут быть устранены только усилиями педагогов. С другой стороны, внутренние причины барьеров не всегда осознаются студентами и могут быть скорректированы психологическими методами в процессе обучения.

Данные, полученные в результате изучения психологических барьеров, в разнообразных сферах профессиональной и социальной деятельности свидетельствуют о том, что различия в путях преодоления психологического барьера связаны с мотивами, установками, отношением личности к ситуации, со значимостью ситуации [10].

Многие исследователи в своих работах в качестве внутренних стратегий преодоления психологических барьеров называют именно механизмы психологической защиты. В нашем исследовании мы рассматриваем подобные механизмы в качестве факторов, способствующих или препятствующих формированию адаптивной стратегии поведения в ситуации возникновения барьеров.

Анализ защитных механизмов психики позволяет сделать вывод, что некоторые из них (замещение, компенсация, реактивное образование) позволяют студенту ослабить дискомфорт, связанный с ситуацией столкновения с психологическим барьером, и являются факторами, способствующими преодолению барьеров. Другие же виды защит (отрицание, вытеснение, регрессия), наоборот, тормозят процесс преодоления и выступают в качестве факторов, препятствующих преодолению психологических барьеров. Но стоит заметить, что данное деление условно, так как в каждой конкретной ситуации тот или иной механизм психологической защиты может выступать как способствующим, так и препятствующим развитию личности фактором.

Стратегии преодоления психологических барьеров избираются как осознанно, так и неосознанно. Возможно выделение как общих, так и ситуационных специфических стратегий. Существующие классификации часто относятся к психологическим защитам или к поведению в различных ситуациях дискомфорта.

Адекватность выбора стратегий поведения в критических ситуациях определяется действием защитных механизмов, адаптационными возможностями личности, особенностями восприятия и оценки ею значимой для нее ситуации, стилевыми особенностями саморегуляции деятельности.

Психологическое исследование показывает, что поведение человека во многом зависит от уровня субъективного контроля, или локуса контроля базовой личностной характеристикой, по которой можно судить о том, в какой степени человек считает себя активным субъектом своей собственной деятельности, а в какой степени – пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств. Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что существует связь между уровнями субъективного контроля и различными формами поведения, а также особенностями личности.

В исследовании Е. В. Чаплиной, интегральной характеристикой, объединяющей особенности всех стратегий преодоления психологических барьеров учебной деятельности, выступает психологическая устойчивость личности студента, которая включает в себя устойчивость индивидуального сознания личности, проявляющуюся в резистентности психики и связанную с ее стабильностью и изменчивостью; динамические процессы, являющиеся неотъемлемой чертой устойчивости и лежащие в основе частных проявлений: эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, саморегуляции психических процессов и устойчивости мотивационной сферы.

Согласно информационной модели психологических механизмов, участвующих в процессе преодоления барьеров задействованы три фактора: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Таким образом, в зависимости от того, к какой сфере относятся задействованные в преодолении трудностей внутренние ресурсы, их можно классифицировать.

Рассматривая когнитивную сферу личности можно выделить ресурсы, которые заключаются в понимании причин трудностей, осмыслении ситуации, построении, уточнении образа ситуации и включении его в целостные представления субъекта о себе, окружении и взаимосвязях с окружением. В случае, когда эмоциональное напряжение не слишком высоко, субъект нацелен именно на эту сферу. Вначале требуется изучение проблемной ситуации и выявление самого значительного стрессора. Во вторую очередь для преодоления необходимо мобилизовать самоанализ и самооценку, а также произвести поиск и оценку всех возможных средств. По результатам произведенной оценки, необходимо сформировать понимание о несоответствии требований ситуации и возможностей субъекта, о ценности различных видов поведения и возможном ущербе, связанном с ними. Особенно большое значение имеет адекватная самооценка и формирование внутренних эталонов, без этого невозможно овладение ситуацией, развитие саморегуляции. Далее определение стратегии преодоления, выбор вариантов самоподкрепления [6, с. 326].

К ресурсам эмоциональной сферы относится осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, вызывающих эти чувства, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, снятие эмоционального напряжения, контроль динамики переживания – устранение застреваний, неполного отреагирования, заикленности.

Часто реакция на трудности наиболее ярко выражена в эмоциональной сфере. Однако было бы неверно предполагать, что преобразования в этой сфере играют решающую роль в преодолении. Она нередко оказывается основной мишенью стрессового воздействия, но главный ресурс для преодоления стресса может быть найден в других сферах психики. Психологическая коррекция без выхода за пределы одной сферы психики, пусть даже наиболее «страдающей», не может быть эффективной. Узловое значение в этом имеет коррекция отношений личности в направлении, обеспечивающем сохранение психического здоровья и полноценное развитие личности. Важную роль здесь играет построение более гармоничных эмоциональных отношений.

Широкое распространение в настоящее время получили различные способы психической саморегуляции, психического самосовершенствования, использующие одновременно средства эмоциональной и когнитивной коррекции настроения. В таких подходах можно обнаружить известные издревле способы самовоспитания и владения собой, более поздние способы и приемы ментальной гигиены, современные заимствования западной цивилизацией различных стратегий и тактик боевого единоборства, в том числе различные восточные философские, медицинские, психологические и педагогические учения [Там же, с. 327].

Ресурсы поведенческой сферы коррекции заключаются в перестройке поведения, в изменении стратегий, планов, целей и задач, режимов деятельности. Значение этого способа преодоления обусловлено тем, что активность защитных механизмов, смягчающих эмоциональную дисгармонию, или когнитивная переработка ситуации не всегда могут быть наиболее эффективными способами борьбы со стрессом. В поведенческой сфере важнейшей характеристикой преодоления барьеров является направленность изменений – активация или деактивация поведения и деятельности. Бегство или борьба – два основных варианта реагирования на ситуацию, бросающую вызов силам человека [Там же, с. 328–329].

Следовательно, рациональное использование внутренних ресурсов, помогает человеку преодолеть возникающие на его пути психологические барьеры и справиться с трудными ситуациями. Чем более развито самопонимание, самоуважение, саморегуляция, уверенность в собственных силах, принятие самого себя, психологическая устойчивость, чем адекватнее самооценка, тем более результативно человек может использовать свои внутренние ресурсы, и соответственно, преодоление психологических барьеров происходит с наименьшими потерями, как времени, так и сил.

Рассмотрев внутренние ресурсы, используемые студентами при преодолении психологических барьеров, хотелось бы обратиться к характеристике внешних ресурсов. В ситуации, когда студент не может самостоятельно преодолеть возникшие перед ним препятствие, он начинает поиски внешних ресурсов преодоления. К этим ресурсам относятся:

- помощь родственников и друзей – большинство людей прибегает к подобной помощи ежедневно при столкновении с психологическими барьерами, даже не задумываясь над этим;
- помощь преподавателей – готовность их к целенаправленной работе по преодолению психологических барьеров у студентов, а также использование ими психологических знаний;
- помощь специалистов-психологов – это одно из наименее развитых направлений помощи, хотя наиболее эффективное.

Таким образом, стратегия преодоления психологических барьеров не может рассматриваться с какой-либо одной позиции, например, действия бессознательного или осознаваемого компонента психики, использования внешних или внутренних ресурсов человека. Все это необходимо рассматривать в комплексе, поэтапно. Можно выделить условные этапы преодоления психологических барьеров.

На первом этапе – это исследование ситуации, субъект рассматривает возможные пути решения. Начинается подобная оценка с выяснения того, насколько и при каких условиях необходимо преодоление возникшего психологического барьера (требуется изучение проблемной ситуации и выявление самого значительного стрессора).

На втором этапе – это поиск ресурсов. Субъект пытается задействовать внутренние ресурсы, если он не преуспевает в этом, то начинает искать внешние ресурсы, которые помогут ему преодолеть психологический барьер (необходимо мобилизовать самоанализ и самооценку, а также произвести поиск и оценку всех возможных средств).

На третьем этапе – действия, направленные на преодоление барьера. Этот этап наступает в случае неспособности преодолеть барьер самостоятельно. Наиболее эффективным психологическим условием, по нашему мнению, является целенаправленная психокоррекционная, консультативная и психопрофилактическая работа специалиста-психолога.

Преодоление психологических барьеров является достаточно сложным и протяженным по времени процессом. Для формирования эффективной стратегии преодоления психологических барьеров могут быть задействованы как внутренние ресурсы, так и внешние.

В качестве внутренних ресурсов преодоления психологических барьеров мы рассматриваем:

- готовность к самоанализу и анализу причин, обуславливающих возникновение барьеров;
- понимание используемых механизмов психологической защиты;
- развитые навыки саморегуляции;
- сформированные навыки психологической устойчивости;
- самопознание как процесс, предполагающий обнаружение в себе каких-либо качеств, личностных и поведенческих характеристик, фиксацию их, всесторонний их анализ, оценку и принятие [7, с. 28].

Мотивы возникают на базе соответствующих потребностей: в самопознании, самоуважении, целостности своего Я, признании себя. В качестве механизмов выступают взаимодействие рефлексии и идентификации, степень осознанности, целенаправленности. Это позволяет сформировать способность личности ставить цель; выявить в себе ту или иную склонность, черту личности, специфические средства, необходимые для достижения цели. В этом случае самопознание транслируется в осознанную деятельность. От частоты обращений самопознания в деятельность зависит его глубина, необходимая для преодоления психологических барьеров.

Поскольку такие негативно окрашенные эмоциональные состояния, как излишняя эмоциональность на фоне неприятия себя, порождают внутренние комплексы, приводящие к психологическим барьерам.

Таким образом, на этапе ранней профессионализации предлагается применение психологической коррекции, психологического консультирования и психологического просвещения, выступающих в качестве внешних ресурсов.

Литература

1. Барабошина Н. В. Формирование готовности к преодолению затруднений в профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1998. – 126 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великого русского языка. В 4 т. Т. 3. – М.: Рус. яз., 1998. – 779 с.
4. Евдоксина Н. В. Факторы преодоления психологических барьеров / Н. В. Евдоксина, А. Р. Еферова, О. В. Кердяшева // Альманах современной науки и образования. Ч. 1. – Тамбов: Грамота. – 2008. – № 10 (17). – С. 54–56.
5. Ермолаева Е. П. Предпринимательство: самодиагностика и преодоление психологических барьеров. – М.: Академия ИП РАН, 1996. – 40 с.
6. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 314 с.
7. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студ. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шевцовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
9. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
10. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. Степашов Н. С. Преодоление жизненных затруднений студентов как фактор воспитания / Н. С. Степашов, А. И. Конопля // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 7. – С. 102–104.
13. Хребина С. В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития. – Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – 288 с.

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Горохова М. Ю.,

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический
университет», к. психол. н., доцент кафедры педагогической и прикладной психологии*

Мишуткина Т. М.,

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребёнка детский сад № 375» городского округа Самара, заведующий*

Жаднова Н. А.,

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития
ребёнка детский сад № 375» городского округа Самара, старший воспитатель*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психического развития дошкольников, предпосылки развития логико-математических представлений, основные положения и направления методики обучения математике в дошкольном возрасте. Дан краткий исторический обзор.

Ключевые слова: математическое развитие, логическая грамотность, логико-математические способности, логико-математическая компетентность.

TOWARDS THE QUESTION OF LOGICAL-MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF A CHILD OF A PRESCHOOL AGE

Gorokhova M. Y.,

*Ph.D. of psychology, Assistant professor of educational and practical psychology department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Mishutkina T. M.,

Director of Samara preschool educational institution "Child development center" № 375

Zhadnova N. A.,

Senior teacher of Samara preschool educational institution "Child development center" № 375

Abstract. The peculiarities of psychological development of preschoolers, the background of the development of logical-mathematical representations, fundamental principles and trends of teaching methods of Mathematics in toddlerhood are considered in the article. Brief historical survey has been introduced.

Keywords: mathematical development, logical skills, logical-mathematical abilities, logical-mathematical competency.

Пожалуй, нет другого такого возрастного периода, нежели период дошкольного детства, в котором психическое развитие личности шло бы настолько интенсивно. И важнейшей задачей дошкольного воспитания и образования является способствование максимальной эффективности этого развития, в данном случае конкретизирующееся в формировании логико-математических представлений, мыслительных умений и способностей, которые позволят ребенку легко осваивать новое.

Отечественные детские психологи отмечают важные приобретения и новообразования в дошкольном детстве. По мнению Л. С. Выготского, именно в этот период на весь процесс развития можно оказать определенное влияние, вызывая в нем глубокие изменения.

Во-первых, завершается сложный процесс овладения речью. К моменту школьного обучения язык становится средством общения и мышления ребенка. Развивается звуковая сторона речи ребенка, формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков, в итоге к концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития. Интенсивно растет словарный состав и развивается грамматический строй речи. Это обеспечивает переход к контекстной речи. Наряду с сохранением эгоцентрической речи, помогающей планировать и регулировать действия дошкольника, развивается и диалогическая речь в общении со сверстниками, включающая указания, согласование игровых действий, оценку и т. п. [4].

Во-вторых, специально организованное восприятие дошкольников способствует лучшему пониманию ими явлений. При соответствующих пояснениях и инструкциях взрослого ребенок правильно понимает воспринимаемое. Однако в этот период настолько превалирует образное начало, что оно мешает объективному восприятию предметов (вспомним феномен Пиаже). У дошкольников восприятие и мышление чрезвычайно тесно связаны, в связи с чем их мышление называют наглядно-образным. В терминологии Пиаже – это мышление соответствует репрезентативному интеллекту, иными словами, логика дошкольника основана на непосредственном восприятии объектов. По Пиаже стадия дооперационального мышления в дошкольном возрасте характеризуется переходом от развития символических функций, позволяющих заменить один предмет другим и собственно словом, к действиям в уме и способности строить умозаключения, пусть даже эгоцентрического и синкретического характера.

Таким образом, основная линия развития мышления дошкольника, как отмечает И. Ю. Кулагина, представляет собой переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и в конце периода дошкольного детства – к словесному мышлению [5].

Развитие мышления дошкольника, по мнению А. В. Запорожца, наиболее полноценно происходит в организации деятельности ребенка, способствует формированию умения делать

соответствующие выводы на основании собственного опыта. После ряда проб дети начинают рассуждать последовательно и логично. У них появляется способность к индукции и дедукции. Наряду с тенденцией к обобщению появляется тенденция к установлению связей [3].

И, наконец, память. По мнению Л. С. Выготского, память становится доминирующей функцией именно в этом возрасте, большой путь которой начинается очень ярко и интенсивно. Нет другого подобного периода, в который бы человек с такой легкостью запоминал самый разнообразный материал. Вместе с тем специфические особенности у памяти дошкольника есть. Прежде всего, ее произвольный характер. Сознательной цели запомнить что-либо у ребенка в этом возрасте нет, и он не владеет специальными способами запоминания. Запечатлевается то, что ему интересно: яркие действия, события, образы, – иными словами, то, что вызывает у него эмоциональный отклик. Это же касается и вербального материала. Наряду с механической развивается и смысловая память. В период 4–5 лет начинается формирование произвольной памяти. Однако сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку они нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий – подготовки детей к школьному обучению.

Все это является благодатной почвой для пропедевтической предматематической подготовки и содержанием сенситивного периода, упущение которого компенсировать впоследствии практически невозможно.

Не нуждается в доказательстве положение Л. С. Выготского о том, что обучение и воспитание должно вести за собой развитие. Одновременно оно не должно отрываться от развития ребенка и должно соответствовать возможностям ребенка на определенном возрастном этапе. По ставшему крылатым выражению С. Л. Рубинштейна, «ребенок не созревает сначала и затем воспитывается, и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь» [6]. Именно поэтому в этот период необходимо большое внимание уделять логико-математическому развитию ребенка.

Ключевыми в настоящей статье являются понятия математического развития, логической грамотности, логико-математические способности, логико-математическая компетентность.

Под понятием математического развития мы понимаем качественные изменения в познавательной деятельности ребенка, происходящие вследствие развития логико-математических способностей, формирования математических умений и связанных с ними логических операций.

Логико-математические способности (логико-математический интеллект) – способности использовать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не присутствуют, т. е. к абстрактному мышлению, это способность к оперированию числами, аналитическому мышлению, тесно связанная с логикой, абстракцией, индуктивным и дедуктивным мышлением [1].

Логическая грамотность проявляется в свободном владении некоторым комплексом элементарных логических понятий и действий, которые составляют азбуку логического мышления и необходимый базис для ее развития. Понятие «логическая грамотность» было уточнено и впервые определено как термин И. Л. Никольской (1973) [7].

Логико-математическая компетентность представляет собой совокупность умений ребенка соответственно возрасту самостоятельно осуществлять следующие операции и действия: классификацию геометрических фигур, предметов, множеств; сериацию, т. е. упорядочение по величине, массе, объему, расположением в пространстве и времени; вычисление и измерение количества, расстояния, длины, ширины, высоты, объема, массы, времени.

В. А. Крутецким в структуре логико-математических способностей школьника выделены девять составляющих (компонентов):

1) способность к формализации математического материала, к отделению формы от содержания, абстрагированию от конкретных количественных отношений и пространственных форм и оперированию формальными структурами, структурами отношений и связей;

2) способность обобщать математический материал, выделять главное, отвлекаясь от несущественного, видеть общее во внешне различном;

3) способность к оперированию числовой и знаковой символикой;

- 4) способность к «последовательному, правильно расчлененному логическому рассуждению», связанному с потребностью в доказательствах, обосновании, выводах;
- 5) способность сокращать процесс рассуждения, мыслить свернутыми структурами;
- 6) способность к обратимости мыслительного процесса (к переходу с прямого на обратный ход мысли);
- 7) гибкость мышления, способность к переключению от одной умственной операции к другой, свобода от сковывающего влияния шаблонов и трафаретов;
- 8) математическая память. Можно предположить, что ее характерные черты также вытекают из особенностей математической науки, что это память на обобщения, формализованные структуры, логические схемы;
- 9) способность к пространственным представлениям, что прямым образом связана с такой отраслью математики, как геометрия [4].

Несомненно, что логико-математические способности, как и всякие другие, – дар природы, и в определенной степени они являются основой математического развития, но вот каков будет итог этого развития, логическая грамотность и логико-математическая компетентность – это во многом зависит от важного промежуточного звена между ними – предматематической подготовки или собственно процесса этого математического развития, специально организованного и управляемого.

Процесс математического развития по своему содержанию не исчерпывается формированием представлений о числах и простейших геометрических фигурах, обучением счету, сложению и вычитанию, измерениях в простейших случаях. Гораздо более важным является формирование логического мышления. Поэтому правомернее будет говорить о логико-математическом развитии. Детей необходимо учить не только вычислять и измерять, но и рассуждать.

До настоящего времени чаще всего в отечественной системе дошкольного образования линии формирования логического мышления и простейших логических представлений не пересекались: математические представления формируются и закрепляются на одних занятиях, логические операции – на других, и лишь эпизодически они интегрируются, и дети применяют полученные знания и умения в повседневной жизни. Хотя, по большому счету, логико-математическое развитие затрагивает и познавательные способности ребенка, и его речь.

«Непересекаемость» двух линий в обучении математике уходит корнями в историю становления методики элементарных математических представлений в XIX – начале XX в. В обучении детей началам математики выделялись монографический и вычислительный методы. Суть первого из них заключалась в описании числа, «преподавание арифметики осуществлялось «от числа к числу». Каждое из чисел, якобы доступное «непосредственному созерцанию», сравнивалось с каждым из предыдущих чисел путем установления между ними разностного и кратного отношения. Действия как бы сами вытекали из знания наизусть состава чисел». Второй метод – вычислительный – метод изучения действий. Суть его – в осмыслении и понимании арифметических действий [7].

Другой важный аспект организации процесса развития логико-математических представлений у дошкольников – предметно-средовой. Начало, положенное М. Монтессори и Ф. Фребелем, находит продолжение в работе современных отечественных педагогов. Математика должна быть «занимательной» для того, чтобы «развивать детский интерес, приобщать детей к осуществлению умственных усилий, «думанию» и сообразительности».

Значим вклад в методику развития логико-математических представлений Е. И. Тихеевой. Она определяет следующий важный аспект – деятельностный. Усвоение детьми «научных истин» должно идти путем самостоятельности, на основе «естественного» пути развития, накопления его восприятий, формирующихся соответствующих предпосылок. Самостоятельность организуется с учетом индивидуальных особенностей детей.

Еще в начале XX века строго придерживались мнения, что обучение математике должно быть игровым, поскольку игра удовлетворяет потребность детей в движениях. Форма занятия обозначена Е. И. Тихеевой как игры-занятия.

В структуре ее комплекса выделяют следующие части:

1. Игры на познание количественных соотношений. Они предназначены для формирования у детей общих представлений о количестве, ориентировки их в длине, ширине, высоте, расположении предметов в пространстве.

2. Игры на развитие внешних чувств при образовании числовых представлений (барического и термического чувств, по терминологии Тихеевой) – умений воспринимать количество на слух, однородные или неоднородные по составу материалы по осязанию и пр.

3. Упражнения в счете до 10 и знакомство с начертанием цифр. Дети осваивают счет, отношения больше – меньше, моложе – старше, цифры.

4. Измерения и действия над числами. Особое внимание уделяется установлению соотношений соизмеримых предметов по слову. Взрослый и ребенок называют предметы, а другие дети называют признак, по которому можно их сравнить. Например, доска и рейка сравниваются по ширине (длине, толщине); река и ручеек – по глубине и т. д. Игры направлены на выработку у детей понятия о различии предметов по длине, высоте, ширине, толщине, глубине, стоимости, массе, площади (размеру).

5. Упражнения на переход к абстрактному счислению – направлены на систематизацию навыков в вычислениях.

6. И, наконец, составление и решение задач – включены игры и упражнения, способствующие выработке умений составлять задачу по картинкам, бытовой ситуации, отвечать на вопросы «Что сколько стоит?», «Сколько в неделе дней?» и др.

Таким образом, мы видим, что игры Е. И. Тихеевой способствуют развитию логического и абстрактного мышления детей [7].

Последующие наработки в развитии логико-математического развития детей дошкольного возраста касаются в основном дидактических и методических аспектов.

Так, Л. В. Глаголева отмечает важность разнообразия методов развития математических представлений: лабораторный (практические действия с использованием наглядного материала), исследовательский (поиск детьми ситуаций применения знаний, аналогичных изучаемым), иллюстративный (закрепление знаний, умений в продуктивной деятельности), наглядный (демонстрация наглядных пособий). Игра рассматривалась ею как основной метод обучения на занятиях, ценность которого – в развитии интересов детей, активности, находчивости и сообразительности, приучения их к наблюдательности на основе развития памяти, разумной критики и осознания своих ошибок. В самом занятии необходимо выделять 4 компонента: образ, опыт, проверка и фиксация. Образ формировался в ходе четкого и отчетливого восприятия величин. В процессе накопления опыта дети изучали данную величину путем лабораторно-исследовательского метода. Сравнивали предметы между собой разнообразно: при помощи зрения и осязания вместе, затем – порознь (зрением без осязания и наоборот). Проверка полученных детьми восприятий состояла в нахождении в окружающей обстановке и назывании нескольких предметов, где бы исследуемая величина имела место. Например, ребенок замечал, что одна электрическая лампочка висит выше, чем другие. Или ребенок называл предметы, про которые можно сказать, что некоторые из них – толще, а другие – тоньше. Фиксация величины осуществлялась в какой-либо результативной детской деятельности (рисование, аппликация) и являлась контролем за освоением детьми соответствующих способов познания [2].

Программа работы с детьми 3–6 лет по формированию основ элементарных математических представлений разработана А. М. Леушиной, главное внимание ею уделено содержанию, методам и приемам работы.

В ее методической концепции выделяются следующие направления: от нерасчлененного восприятия к выделению отдельных составляющих (дочисловой период), действия с множествами (в сравнении), последовательность и отношения между ними, что приводит к сознательному освоению счета и использованию его в вычислениях, выполнению действий при решении простых арифметических задач, и элементарное представление о числе (в ходе накопления ими опыта сравнения нескольких предметных групп по признаку количества) [7].

При множестве достоинств существовал и недостаток этих наработок, который заключался в нацеленности на выработку у детей предметных действий, в итоге связанных исключительно со счетом. Необходимый уровень обобщенности при этом не всегда достигался.

Это потребовало пересмотра технологий формирования логико-математических представлений при сохранении психологического обоснования необходимости их формирования, что и стало осуществляться в 80–90-е гг. XX вв. Пути решения этой сложной проблемы предлагались разные. В таблице представлены основные направления.

Таблица 1

№	Авторы	Основа идеи	Развиваемые способности	Методы и приемы развития
1	Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. Н. Подьяков, А. А. Столяр	Преимущественное развитие у детей дошкольного возраста интеллектуально-творческих способностей	- Наблюдательность, познавательные интересы; - исследовательский подход к явлениям и объектам окружения (умения устанавливать связи, выявлять зависимости, делать выводы); - умение сравнивать, классифицировать, обобщать; - прогнозирование изменений в деятельности и результатах; - ясное и точное выражение мысли; - осуществление действия в виде «умственного эксперимента»	Моделирование, действия трансформации (перемещение, удаление и возвращение, комбинирование), игра
2	А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Н. Б. Венгер	Преимущественное развитие у детей сенсорных процессов и способностей	- Включение ребенка в активный процесс по выделению свойств объектов путем обследования, сравнения, результативного практического действия; - самостоятельное и осознанное использование сенсорных эталонов и эталонов мер в деятельности	Наглядное моделирование, действия с тремя видами моделей: конкретными, обобщенными, условно-символическими
3	П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. М. Леушина	Первоначальное (до освоения чисел) овладение детьми способами практического сравнения величин через выделение в предметах общих признаков – массы, длины, ширины, высоты	- Освоение отношений равенства и неравенства	Действия сопоставления
4	А. А. Столяр,	Становление и развитие	- Умственные действия со свойствами и отношениями	Специально сконструирован-

	Р. Ф. Соболевский, Т. М. Чеботаревская, Е. А. Носова	определенного стиля мышления в процессе освоения детьми свойств и отношений		ные игры по абстрагированию свойств и выполнению логических операций
--	--	---	--	--

На интеграции четырех положений базируется логико-математическое развитие дошкольников. В каждом конкретном образовательном учреждении оно осуществляется в соответствии со спецификой учреждения, основной программой развития, используемой в воспитательном процессе, концепцией обучения и воспитания данного учреждения.

В МАДОУ № 375 логико-математическое развитие осуществляется через деятельностные лично-ориентированные развивающие технологии, ведущей из которых является проблемно-игровая. В качестве наиболее соответствующих поставленным целям и задачам и эффективных средств мы выбрали:

- Логические блоки З. Дьенеша, способствующие овладению ребенком мыслительными операциями и действиями, важными как в плане предметной подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. К таким действиям относятся: выявление свойств, их абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение, кодирование и декодирование, а также логические операции «не», «и», «или».

Игры и упражнения усложняются в соответствии с возрастом ребенка и характеризуются тремя направлениями: развитие умений выявлять и абстрагировать свойства, умений сравнивать предметы по их свойствам, способности к логическим действиям и операциям.

- Развивающие игры В. Воскобовича, суть которых заключается в развитии психических процессов внимания, памяти, воображения, мышления, речи. Построение игровой деятельности, в ходе которой происходит постоянное и постепенное усложнение игр («по спирали»), позволяет поддержать детскую деятельность в зоне оптимальной трудности. Предметные результаты, которых регулярно добивается ребенок, ситуация ежедневного успеха способствуют и повышению познавательного интереса и мотивации, и формированию адекватной самооценки, самостоятельности и активности.

- «Дары Ф. Фребеля». Игровой комплекс способствует всестороннему развитию личности ребенка, его физических, интеллектуальных и индивидуальных качеств. Работа с комплексом создает условия для организации как совместной деятельности взрослого и ребенка, так и самостоятельной игровой, продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности.

- Палочки Д. Кюизинера. Игры-исследования с цветными палочками. Способствуют развитию как непосредственно логико-математических представлений, так и психических процессов, детского творчества и умения работать в коллективе.

В заключение еще раз хотим отметить, что развитие логико-математических представлений у дошкольников базируется на следующих важных для нас основаниях:

- освоении математического материала в аспектах творческого, личностного, коммуникативного развития детей, их социализации и приобщения к культуре;
- использовании активных форм и методов и реализации их как на специально организованных занятиях, так и в самостоятельной и совместной деятельности со взрослыми;
- обеспечении психологического комфорта и организации педагогических условий, при которых обеспечивается единство познавательно-творческого и личностного развития ребенка.

Литература

1. Введение в психологию / Р. Л. Аткинсон [и др.]; под ред. В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
2. Глаголева Л. В. Преподавание арифметики лабораторным методом. – СПб.: Санкт-Петербург, 2012. – 88 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – 614 с.
4. Крутецкий В. А. Психология математических способностей младшего школьника / под ред. Н. И. Чуприковой. – СПб.: МОДЭК, 1998. – 416 с.

5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.

6. Рубинштейн С. Л. Развитие сознания у ребенка. Развитие и обучение // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

7. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова [и др.]. – СПб.: Детство-пресс, 2008.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИИ ИЗМЕНЫ

Горохова М. Ю.,

Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», к. психол. н., доцент кафедры педагогической и прикладной психологии

Линькова А. А.,

Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», ассистент кафедры общей и социальной психологии

Аннотация. В статье рассматривается феномен психологии измены, который интересен в практическом и научном планах, в контексте гендерной, возрастной, социальной психологии. Основной акцент в исследовании сделан на изучении возрастной динамики восприятия и переживания измены женщинами. Авторами выявлена специфика отношения к измене в эмоциональном, когнитивном, поведенческом аспектах женщин 20–30, 30–40, 40–50 лет и старше.

Ключевые слова: психология измены, интимно-сексуальные отношения, аффективные, когнитивные и поведенческие реакции, возрастная динамика.

TOWARDS THE PROBLEM OF PSYCHOLOGY OF BETRAYAL: AGE-RELATED DYNAMICS OF WOMEN EMOTIONAL EXPERIENCE

Gorokhova M. Y.,

*Ph.D. of psychology, assistant professor of Educational and Practical Psychology Department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Linkova A. A.,

*Teaching assistant of General and Social Psychology Department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Abstract. The phenomenon of the psychology of betrayal, which is interesting in practical and academic context, in the context of gender-based, age-related, and social psychology is considered in the article. The main accent in the investigation is made on the study of age-related dynamics of women perception and experience of betrayal. The specifics of women in their 20–30s, 30–40s, 40–50s and elder attitude towards betrayal in the emotional, cognitive, behavioral aspect has been revealed.

Keywords: psychology of betrayal, close sexual relationship, emotional, cognitive and behavioral reactions, age related dynamics.

Психология измены – удивительный феномен. С одной стороны, измены достаточно распространены, и многие сталкивались в жизни с этим явлением не однажды; с другой – каждый раз это переживание сильнейшей душевной боли, ощущение того, что мир «рушится» и нет никакой возможности его воссоздания.

Изменой традиционно называют внебрачные контакты и связи, по-другому обозначаемые адюльтером, что в переводе с французского (*adultere*) – нарушение супружеской верности, прелюбодеяние.

«Измена, отмечает Э. Зинина, как правило, является признаком супружеских дисгармоний и свидетельствует о наличии различных противоречий и конфликтов между супругами. Далеко не

всегда она является следствием нарушений сексуальных отношений в браке. Часто за изменой скрывается факт неудовлетворения психологических потребностей: в любви, близости, принятии, уважении. Однако неверность может встречаться и в достаточно гармоничных семьях с благополучными и устойчивыми супружескими отношениями» [2].

Н. И. Олифиревич, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента выделяют несколько видов супружеской измены:

- случайный внебрачный контакт, носящий кратковременный характер;
- внебрачная связь с большей продолжительностью и возникновением эмоциональной привязанности.

Вторая – самая опасная, поскольку сильное любовное чувство в этом случае может быть причиной измены или, наоборот, появиться в процессе развития отношений с внебрачным партнером [4].

Реакция на измену, по типологии О. И. Логиновой, бывает нескольких типов:

- Агрессия. Может быть направлена на соперника (соперницу) либо на самого супруга (аутоагрессия).

- Защита. Оборонительная реакция предполагает, по сути, условный развод. Когда супругу ставят ультиматум к определенному сроку прекратить внебрачные связи.

- Игнорирование. Делают вид, что ничего не произошло, ради сохранения семьи, ради детей создают имидж счастливой семьи среди родственников и коллег по работе [3].

Выходов из этой сложной ситуации может быть достаточно много, и разрыв отношений – далеко не единственный. В ряде случаев измена является фактором пересмотра отношений и сохранения брака.

Переживание измены в структурно-содержательном плане представляет собой совокупность когнитивных, аффективных или поведенческих реакций.

Когнитивные реакции выражаются в стремлении анализировать факт измены, искать ее причину и виновного, выстраивать прогноз ситуации, проследить предысторию, т. е. создавать картину события.

Аффективные реакции проявляются в эмоциональном переживании измены. Наиболее характерные эмоции – отчаяние, страх, гнев, ненависть и презрение к себе и партнеру, чувство неполноценности, любовь и надежда.

Поведенческие реакции выступают в виде намерений к борьбе или отказу. Борьба выражается в разнообразных попытках любым способом восстановить отношения, удержать партнера (просьба, уговоры, угрозы, шантаж). Отказ характеризуется бездействием по отношению к партнеру.

По типу переживания реакции жертвы измены могут быть пассивными (оборонительными) и активными (агрессивными).

При активных реакциях, характерных для стеничных и экстравертированных личностей, субъект ищет нужную информацию, открыто выражает свои чувства, стремится вернуть партнера, соревнуется с соперником. При пассивных реакциях астеничные и интровертированные личности не предпринимают последовательных попыток повлиять на отношения, реакции ревности протекают во внутреннем плане.

Реакции на измену во многом зависят от особенностей психологии пола. Жены психологически более подготовлены к возможности измены мужа. Женщины также больше готовы простить измену в силу практических соображений: бояться потерять мужа, стремятся сохранить отца для детей, их страшит возможное одиночество. Во всяком случае, по мнению специалистов, более 50 % женщин живут с супругами, которые им изменяли или изменяют [5].

У мужчин реакция на супружескую измену иная. Они переживают измену более болезненно. Распространенной реакцией являются апатия, депрессия, бытовой алкоголизм, взрыв работоспособности.

Как правило, обманутая жена хочет познакомиться со своей соперницей, сравниться с ней. Обманутый муж, наоборот, делает все, чтобы не оказаться лицом к лицу с внебрачным партнером жены.

Следующий аспект отношения к измене – возрастной. Еще 15–20 лет назад возрастные взаимозависимости у женщин были аналогичны мужским: чем старше опрошенные (в диапазоне от 20 до 60 лет), тем более непримиримо они относились к измене, расценивая это как аморальное поведение [1]. «Но что меняет современную картину в сравнении с прошлыми временами, отмечает Ю. А. Полевцова, так это число женщин, играющих в эти игры. Относительно супружеской измены женщины догоняют мужчин. Одной из причин может быть то, что большинство женщин теперь работают, им приходится чаще общаться с мужчинами, и поэтому у них больше возможностей вступить во внебрачные связи» [5]. Кроме того, в связи со все возрастающей андрогинизацией и маскулинизацией женщин меняется их отношение к измене и переживание ее.

Настоящее исследование имеет целью определить структурно-содержательные особенности переживания измены женщинами разных возрастов.

Исследование проводилось на базе Самарского филиала ГАОУ ВО МГПУ. Испытуемые – студентки 3–5-го курсов отделения психологии психолого-педагогического факультета заочной формы обучения и члены их семей женского пола. Возраст испытуемых – от 20 до 50 лет и старше. Всего в исследовании приняло участие 120 человек.

В основе методики исследования лежит метод семантического дифференциала. Важнейшее преимущество семантического дифференциала «состоит в том, что в качестве стимула для оценивания может быть представлен любой объект: события, ситуация, отношения, переживания и т. д.» [6, с. 94]. Он позволяет получить объективную информацию об особенностях и структуре переживания измены. Настоящая методика, составленная и апробированная Г. Ветровой на основе семантического дифференциала, включает три блока, шкалы которых предназначены для изучения аффективного (эмоционального), когнитивного и поведенческого компонентов переживания измены.

Эмоциональный компонент включает в себя эмоциональные оценки, настроения, состояния, доминирующие чувства.

Когнитивный компонент содержит интеллектуальные аспекты характеристики феномена измены: мнения, суждения, правила, нормы, знания, информацию.

Поведенческий компонент характеризует намерения, желания, действия, мотивы.

Использовалась семибалльная шкала оценки.

Эмоциональная составляющая диагностировалась при помощи следующих биполярных шкал (см. табл. 1):

Таблица 1

Эмоциональный компонент переживания измены женщинами разного возраста.

Средние показатели

Возрастной диапазон/ Шкалы	20–30 лет	30–40 лет	40–50 лет	От 50 лет	Критерий Крускала – Уоллеса Асимпт. знч.
Ревность – Терпимость	2,35	2,3	3,35	4,2	,040
Презрение – Уважение	3,35	2,45	2,85	2,3	,341
Чувство неполноценности – Чувство превосходства	3,7	3,8	4,2	5,3	,063
Отчаяние – Надежда	3,75	3,1	4,2	4,3	,011
Гнев – Спокойствие	3,25	2,35	3,7	3,65	,291
Ненависть – Любовь	4,75	2,85	3,5	3,9	,428
Подавленность – Воодушевление	3,35	2,4	2,65	2,35	,197
Жалость к себе – Жалость к партнеру	3,9	3,45	3,95	3,1	,280
Страдание – Безразличие	2,9	2,5	3,7	2,1	,376
Апатия – Эйфория	2,9	3	2,45	3,35	,533

Ощущение беспомощности – Желание деятельности	4,15	3,8	4,45	4,3	,780
Недоверие – Доверие	2,45	2	1,1	2,45	,001
Страх потери партнера – Отсутствие страха потери партнера	4,05	2,8	2,45	3,1	,125
Стыд – Гордыня	4,1	3,25	3,9	4,25	,370
Обида – Прощение	2,7	1,9	2,5	3,1	,213
Разочарование в себе – Разочарование в партнере	5,7	4,7	4,75	5,3	,218

Анализ средних значений показывает, что строгого увеличения показателей от одного полюса к другому в соответствии с увеличением возраста не наблюдается. Крайние значения (наиболее низкие и наиболее высокие) свойственны группам женщин 20–30 лет и от 50. У первых – это показатели, которые свидетельствуют о любви к партнеру и переживаемыми в связи с изменой чувствами, у последних – те, которые свидетельствуют о более спокойном и сдержанном переживании происшедшего. Терпимость, чувство превосходства, надежда на будущее, спокойствие, жалость к партнеру, эйфория, доверие, гордыня, разочарование в партнере, но и прощение тоже в большей степени свойственно женщинам 50 лет и старше. По этим показателям они превосходят все возрастные группы. Показатели групп 30–40 и 40–50 лет по всем шкалам занимают промежуточные значения.

По критерию Крускалла – Уоллеса достоверно значимые различия установлены относительно шкал: ревность – терпимость (при $p < 0,05$), отчаяние – надежда (при $p < 0,05$), недоверие – доверие (при $p < 0,01$). Это означает, что ревность наиболее свойственна молодым и уступает с возрастом место терпению, отчаяние в большей степени испытывают женщины в возрасте 20–30 и 30–40 лет, с возрастом его переживание становится слабее и возрастает чувство надежды. Доверие к изменившему партнеру в большей степени испытывают группы женщин 20–30 лет и от 50, наибольшую степень недоверия – женщины 40–50 лет.

Когнитивная составляющая диагностировалась при помощи следующих биполярных шкал (см. табл. 2):

Таблица 2

Когнитивный компонент переживания измены женщинами разного возраста.

Средние показатели

Возрастной диапазон/ Шкалы	20–30 лет	30–40 лет	40–50 лет	От 50 лет	Критерий Крускалла – Уоллеса Асимпт. знч.
Аморально – Нормально	3,1	3	3,7	1,8	,002
Изменяют чаще мужчины – Чаще женщины	2,4	3,2	3,15	1,9	,037
Противоречит природе отношений мужчины и женщины – В природе отношений мужчины и женщины	4,1	4,1	5,5	4,9	,019
В корне меняет семейные отношения – Не влияет на семейные отношения	2,3	2,4	2,35	2,35	,972

Причина для расставания – Повод разобраться в отношениях	3,35	3,75	3,8	3	,516
Вся вина лежит исключительно на том, кто изменил – Вина лежит на том, кто допустил измену	3,5	2,9	2,75	3,4	,457
Доверие теряется окончательно – Доверие может быть восстановлено	4,15	3,05	3,8	4,1	,394
Простить можно – Простить нельзя	3,25	3,65	3,45	2,85	,890
Об измене лучше знать – Лучше не знать	4,3	5	5,4	5,9	,045
Нужно чтобы об измене стало известно 3-м лицам – Нельзя, чтобы об измене стало известно 3-м лицам	4,25	4,45	4,8	5,6	,137

Не имеют значимых различий мнения женщин разных возрастных групп по утверждениям «Измена в корне меняет (не меняет) семейные отношения», «Измена – повод расстаться (разобраться в отношениях)», «Вся вина лежит на том, кто изменил (допустил измену)», «Доверие потеряно (может быть восстановлено)», «Простить можно (простить нельзя)». И тем не менее правый полюс выбирают чаще женщины в возрасте 50 лет и старше. Значимые различия установлены относительно шкал «Аморально – нормально» при $p < 0,05$ (чем моложе женщины, тем более они согласны с тем, что измена – нормальный факт нашей жизни), «Изменяют чаще мужчины – чаще женщины» при $p < 0,05$, (в частоте мужских измен в большей степени убеждены женщины 20–30 лет и от 50 лет, представительницы возрастных групп 30–40 и 40–50 лет в этом начинают сомневаться), «Противоречит природе отношений мужчины и женщины – в природе отношений мужчины и женщины» при $p < 0,05$ (в том, что измены «в природе отношений» в большей степени убеждены женщины в возрасте 40–50 лет и старше 50 лет), «Нужно (нельзя), чтобы об измене стало известно 3-м лицам» при $p < 0,05$ (с возрастом однонаправленно растет убеждение, что посвящать третьих лиц в ситуацию нельзя).

Поведенческая составляющая диагностировалась при помощи следующих биполярных шкал (см. табл. 3).

Не имеют значимых различий: стремления к «разрыву отношений – попытки удержать партнера», «разобраться в отношениях – замкнуться в себе», «прекращение совместного ведения хозяйства и половых отношений – продолжение совместного ведения хозяйства и половых отношений», «поиск информации о сопернице – игнорирование информации», «желание познакомиться с соперницей – избежать встречи», «стремление, чтобы об измене стало известно 3-м заинтересованным лицам – скрыть информацию», «желание самостоятельно устранить соперницу – предоставить принятие решения партнеру», «употребление алкоголя и (или) др. ПАВ – сохранение трезвости и ясности ума». Тем не менее тенденции удержать партнера, не делиться информацией об измене, сохранять разумность и трезвость и предоставлять партнеру право самому принимать решения свойственны представительницам старших возрастных групп 40–50 лет и от 50.

Таблица 3

Поведенческий компонент переживания измены женщинами разного возраста.
Средние показатели

Возрастной диапазон/ Шкалы	20–30 лет	30–40 лет	40–50 лет	От 50 лет	Критерий Крускалла – Уоллеса Асимпт. знч.
Разрыв отношений – Попытка удержать партнера	3,65	3,45	4,85	4,2	,096
Пойти на открытый конфликт – Сделать вид, что ничего не произошло	2,15	3	4,65	4	,000
Желание разобраться в отношениях – Желание замкнуться в себе	2,7	2,25	2,65	3,2	,799
Прекращение совместного ведения хозяйства и половых отношений – Продолжение совместного ведения хозяйства и половых отношений	3,95	3,65	4,65	3,95	,477
Поиск информации о сопернице – Игнорирование информации	2,9	4,2	3,75	3,6	,700
Желание познакомиться с соперницей, сравниться с ней – Желание избежать встречи с соперницей	3,5	4,45	4	4,2	,474
Стремление, чтобы об измене стало известно 3-м заинтересованным лицам – Стремление скрыть информацию об измене от 3-х лиц	3,85	3,8	3,5	4,2	,549
Изменить в отместку – Хранить верность	5	4,3	2,35	3,85	,000
Желание самостоятельно устранить соперницу – Предоставить принятие решения партнеру	4,25	4,15	4,3	5,1	,289
Употребление алкоголя и (или) др. ПАВ – Сохранение трезвости и ясности ума	3,8	3,7	5,1	4,9	,075

Попытка решить проблему с помощью семейного психолога – Отказ от услуг семейного психолога	4,3	4,6	2,5	3,8	,008
--	-----	-----	-----	-----	------

Значимые различия установлены относительно действий «пойти на открытый конфликт – сделать вид, что ничего не произошло» при $p < 0,01$ (в соответствии с возрастом растет тенденция «не замечать происходящее»), «изменить в отместку – хранить верность» при $p < 0,01$ (наиболее склонны к сохранению верности женщины 20–30 и 30–40 лет, «изменить в отместку» готовы представительницы возрастной группы 40–50 лет, женщины от 50 лет занимают промежуточное положение) и относительно «попытки решить проблему с помощью семейного психолога или отказаться от услуг семейного психолога» при $p < 0,01$ (чем моложе женщины, тем в большей степени они готовы принять профессиональную помощь).

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что женщинам всех возрастов свойственно переживание измены как тяжелого эмоционального состояния, сопровождающегося обидой, страданием, подавленностью, разочарованием в партнере. Тем не менее восприятие и переживание измены у женщин меняется с возрастом.

Для женщин 20–30 лет характерны следующие особенности. Они больше разочаровываются в партнере, чем женщины других возрастов. Сильнее переживают гнев, обиду, считают измену аморальным поступком, максимально ревнивы и нетерпимы к измене, однако испытывают больше любви по отношению к изменившему партнеру, ориентированы на сохранение верности. В то же время они менее женщин других возрастов испытывают страх потери партнера, имеют тенденцию находить утешение в употреблении алкоголя.

Женщины возрастной группы 30–40 лет уже менее ревнивы и нетерпимы к измене, но также считают измену аморальным поступком, проявляют тенденцию к переживанию ненависти по отношению к изменившему партнеру, склонны к открытым конфликтам при обнаружении измены, однако избегают личных встреч с соперницей, склонны обращаться за профессиональной помощью к психологу.

Женщины 40–50 лет в большей степени, нежели все остальные, испытывают страх потери партнера. Женщины указанного возрастного периода считают измену в природе отношений между мужчинами и женщинами. В поведении проявляют следующие тенденции: стараются сделать вид, что ничего не произошло, присутствует попытка удержать партнера. Вместе с тем они более склонны изменить в отместку, чем женщины других возрастных групп. Стремятся не злоупотреблять ПАВ. За профессиональной помощью к психологу обращаться не склонны.

Женщины возрастной группы старше 50 лет испытывают чувство презрения к партнеру, чувство собственного превосходства, гордыню, но при этом максимально терпимы к измене и дают возможность партнеру самому принять какое-либо решение, каковое и принимается зачастую в их пользу благодаря их же терпимости. Представительницы этого поколения считают измену аморальным поступком, имеют убеждение, что чаще изменяют мужчины, а не женщины. Скорее всего, именно поэтому предпочитают не узнавать об измене и не посвящать в это знание посторонних людей. Более бережно относятся к браку, сохранившемуся до настоящего времени.

В возрастной динамике восприятия и переживания измены женщинами отражаются прежде всего возрастные особенности и приобретаемый жизненный опыт. Перспективным в дальнейшем исследовании представляется изучение возрастной динамики восприятия и переживание измены мужчинами, а также гендерного аспекта психологии измены.

Литература

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 244 с.
2. Зинина Э. Измена, ее функции. Причины супружеской неверности. – Режим доступа: https://www.b17.ru/article/izmena_prichini_syprugescoi_nevernosti. – Загл. с экрана.

3. Логинова О. И. Измена супругов. – Режим доступа: http://olga29011.narod.ru/Izmena_1.html. – Загл. с экрана.
4. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2007. – 360 с.
5. Полевцова Ю. А. Супружеская измена: причины и последствия. – Режим доступа: http://arbir.ru/articles/a_3384.htm. – Загл. с экрана.
6. Серкин В. П. Методы психосемантики. – М.: Аспент-пресс, 2004. – 206 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Добровидова Н. А.,

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
к. психол. н., доцент кафедры педагогической и прикладной психологии*

Аннотация. В статье идет речь о проекте «Учимся жить в России», который был реализован специалистами психолого-педагогического центра «Помощь» с целью психолого-педагогической поддержки детей из семей мигрантов в русскоязычной образовательной среде.

Ключевые слова: дети-мигранты, мигрантская педагогика, поликультурное образовательное пространство, мигрантофобия, ксенофобия, этнокультурная компетентность, этнокультурная толерантность.

FORMING OF ETHNIC COMPETENCE AND TOLERANCES OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL RELATIONS

Dobrovidova N. A.,

*Ph.D. of psychology, assistant professor of Educational and Practical Psychology Department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Abstract. The article says about the “We Learn to Live in Russia” project, which is realized by the specialists of the psychology and pedagogical center “Pomoshch” for the purpose of psychological and pedagogical support of children of migrants in the Russian-speaking educational environment.

Keywords: migrant children, migrant pedagogics, polycultural educational space, migrant-phobia, xenophobia, ethnocultural competence, ethnocultural tolerance.

Самара является экономически успешным регионом, с высокой долей миграционной нагрузки. Сюда прибывают и оседают здесь многочисленными семьями, как международные мигранты, так и переселенцы из различных субъектов РФ.

В образовательных учреждениях города наблюдается значительное увеличение количества детей, для которых русский язык не является родным, а историческая культурно-социальная среда Самары – в большой степени чужой. В связи с этим актуальным является поиск психолого-педагогических методов и форм работы по формированию этнической компетентности и толерантности всех участников образовательных отношений в целях создания комфортной образовательной среды. Подойдем к определению основных понятий.

Этническая компетентность – это степень проявления человеком знаний, навыков и умений, позволяющих ему правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия [3].

Этническая толерантность – это свойство этнической общности или отдельного ее представителя, характеризующееся готовностью признать и принять легитимность культуры, традиций, ценностей, поведенческих и коммуникативных моделей, образа жизни других этносов [Там же].

В настоящее время практически отсутствуют программы по адаптации детей из семей мигрантов, не созданы материально-технические и иные условия для осуществления систематической и планомерной работы в этом направлении. Кроме того, очень высок уровень мигрантофобии в педагогической и родительской среде. Решение данных проблем возможно только посредством осуществления комплексной работы по формированию навыков этнокультурной компетентности и толерантности.

В рамках решения проблем, связанных с адаптацией детей-мигрантов к русскоязычной образовательной среде, сотрудниками психолого-педагогического центра «Помощь» г. о. Самара был разработан и апробирован проект «Учимся жить в России», имеющий отношение к стратегии комплексного развития городского округа Самара до 2025 года.

Оригинальность и важность проекта обусловлена спецификой современной этнополитической ситуации, требующей активизации работы по адаптации детей из семей мигрантов и профилактике экстремизма в молодежной среде, а также ксенофобии. Он позволяет обеспечить интеграцию иноязычного ребенка в среду русскоговорящих детей для выравнивания стартовых возможностей будущих школьников, что соответствует инклюзивному вектору современной педагогической стратегии. Кроме того, данный проект позволяет осуществлять профилактическую работу комплексно и многовекторно, так как его адресатом являются все участники образовательных отношений (обучающиеся, родители и педагоги).

Целью проекта «Учимся жить в России» является формирование этнокультурной компетентности и толерантности у всех участников образовательных отношений для обеспечения атмосферы этнокультурной комфортности в ОО.

Задачи:

1. Исследование индекса и видов толерантности у всех участников образовательных отношений.
2. Формирование языковой компетентности детей из семей мигрантов.
3. Адаптация детей мигрантов к образовательной системе России.
4. Предупреждение этноконтактной конфликтности в подростковой среде.
5. Формирование навыков толерантного мышления как основы педагогического взаимодействия и профилактики проявлений мигрантофобии со стороны взрослых участников образовательного процесса (педагоги, родители).

Этапы реализации проекта:

1. Диагностический срез по изучению индекса толерантности и её видов у участников образовательных отношений до начала работы по проекту (январь – февраль 2015 г.).
2. Формирующий эксперимент (февраль 2015 г. – март 2016 г.).
3. Диагностический срез по изучению индекса толерантности и её видов у участников образовательных отношений после реализации проекта (апрель – май 2016 г.).
4. Популяризация полученного опыта (июнь – сентябрь 2016 г.).

Представим результаты исследования до и после реализации проекта «Учимся жить в России». Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Самара с высоким процентом обучающихся из семей мигрантов.

Выборку исследования составили 310 участников образовательных отношений (из них: 108 обучающихся среднего и старшего звена, 17 педагогов, 185 родителей).

Методики исследования:

1. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова).
2. Типы этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).
3. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко).

Цель исследования: выявить уровень и особенности формирования этнокультурной толерантности у всех участников образовательных отношений до и после реализации проекта «Учимся жить в России».

Анализ и интерпретация результатов исследования

Рассмотрим результаты сравнительного анализа уровня толерантности по методике «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) у обучающихся, педагогов и родителей до и после эксперимента (таблица 1).

Таблица 1

Уровень толерантности участников образовательных отношений
(средние значения)

Категория	Общий индекс толерантности		Этническая толерантность		Социальная толерантность		Толерантность, как черта личности	
	До	После	До	После	До	После	До	После
Педагоги	89	113	28	33	29	35	32	45
Обучающиеся	84	102	28	32	28	29	27	41
Родители	82	110	28	34	26	30	28	46

Из таблицы 1 видно, что показатели индекса толерантности до начала эксперимента у всех участников образовательных отношений находятся на среднем уровне выраженности, что свидетельствует о сочетании у респондентов как толерантных, так и интолерантных черт, т. е. в одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, а в других могут проявлять интолерантность.

После окончания формирующего эксперимента показатели индекса общей толерантности у респондентов значительно увеличились. Высокий уровень по индексу толерантности позволяет говорить о сформированности у испытуемых толерантных черт личности, таких как расположенность к другим, снисходительность, терпение, чувство юмора, чуткость, доверие, терпимость к различиям, умение владеть собой и др.

О высоком уровне общей толерантности после эксперимента свидетельствует и увеличение показателей по третьей шкале опросника «Толерантность как черта личности». Следует заметить, что показатели по этой шкале при первом и втором диагностическом срезе несколько выше у педагогов и родителей, чем у обучающихся, что вполне объяснимо возрастными особенностями испытуемых.

Показатели по шкале «Социальная толерантность» до начала эксперимента примерно одинаковы, тогда как по его завершению они увеличились преимущественно у педагогов. Социальная толерантность – это вид толерантности, который проявляется в партнёрстве при взаимодействии личности с различными социальными группами общества и направлен на равновесие в обществе, защиту прав и интересов личности в составе различных социальных групп. На наш взгляд, прогрессивные количественные изменения данных по шкале «Социальная толерантность» являются следствием работы с педагогами по программе «Толерантность как основной принцип педагогического взаимодействия» и показателем ее эффективности.

Показатели по шкале «Этническая толерантность» в группах испытуемых примерно одинаковы, однако средние значения по выборке после эксперимента имеют тенденцию к росту, что подчёркивает результативность используемых при реализации проекта тренинговых программ.

Представим результаты сравнительного анализа типов этнической идентичности у обучающихся, педагогов и родителей по методике «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) (таблица 2). Данная методика позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформацию в условиях этнической напряжённости.

Из таблицы 2 видно, что до эксперимента у всех групп испытуемых в большей степени развита позитивная этническая идентичность, однако у родителей и педагогов показатели по этой шкале несколько выше, чем у обучающихся. Позитивная этническая идентичность – это сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам.

Таблица 2

Показатели сформированности типов этнической идентичности участников образовательных отношений

Категория	Этнонигилизм		Этническая индифферентность		Норма (позитивная этническая идентичность)		Этноэгоизм		Этноизоляционизм		Этнофанатизм	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Педагоги	3	3	10	6	16	20	5	4	4	3	5	3
Обучающиеся	5	4	11	8	12	16	7	6	6	4	9	5
Родители	5	3	11	5	15	18	6	5	6	5	9	7

Следует отметить, что у обучающихся показатели сформированности позитивной этнической идентичности имеют незначительное отличие от выраженности показателей по шкале «Этническая индифферентность» (12/11), что свидетельствует о неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

После эксперимента показатели типов сформированности этнической идентичности у всех субъектов образовательных отношений также преобладают, однако наблюдается их тенденция к росту и отсутствие противоречий в данных, характеризующих трансформацию этнического самосознания по типу гипо-/гиперидентичности, что, в свою очередь, подтверждает эффективность работы по программам профилактики ксенофобии в рамках проекта «Учимся жить в России».

Отразим результаты сравнительного анализа показателей по методике «Диагностика общей коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко) у обучающихся и педагогов (таблица 3).

Таблица 3

Общая коммуникативная толерантность обучающихся и педагогов (средние значения)

Названия шкал	Педагоги		Обучающиеся	
	До	После	До	После
Шкала 1. Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	3,18	3,12	5,39	3,13
Шкала 2. Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей	2,71	2,51	4,69	3,35
Шкала 3. Категоричность или консерватизм в оценках других людей	2,88	2,74	6,40	4,00
Шкала 4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельностью партнеров	2,88	2,43	5,59	3,98
Шкала 5. Стремление переделать, перевоспитать партнеров	2,88	2,15	3,82	1,87
Шкала 6. Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»	2,59	2,00	3,92	2,45
Шкала 7. Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности	3,65	2,90	4,95	3,12

Шкала 8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми	2,24	1,82	3,54	2,04
Шкала 9. Неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других	3,35	3,00	4,87	2,87

Методика позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Чем выше набранные респондентами баллы, тем выше степень их нетерпимости к окружающим.

Из таблицы 3 видно, что показатели коммуникативной толерантности по всем шкалам у обучающихся выше, чем у педагогов, следовательно, педагоги обладают в большей степени, чем дети, навыками толерантного общения, что, с одной стороны, подчёркивает их профессиональную компетентность, а, с другой стороны, объясняет причину возникновения частых конфликтов в школе между детьми – представителями различных этнических общностей. Подобные разногласия между детьми различных национальностей в данной образовательной организации и послужили основанием для реализации проекта «Учимся жить в России».

Наибольшее внимание привлекают высокие показатели обучающихся по шкалам методики 1, 3, 4, 7, 9 (неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; категоричность или консерватизм в оценках других людей; неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельностью партнеров; неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности; неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других), которые в процессе эксперимента удалось несколько скорректировать, повысив тем самым уровень коммуникативной толерантности.

Таким образом, показатели общего уровня толерантности, позитивной этнической идентичности, а также толерантности в общении до и после эксперимента в рамках реализации проекта «Учимся жить в России» имеют позитивную динамику в росте, что свидетельствует об эффективности апробации программы «Солнечный круг» (просветительской и профилактической направленности), тренинговой программы для родителей с использованием технологии «Культурный ассимилятор» и серии обучающих мероприятий с педагогами.

В целом, основываясь на количественном и качественном анализе полученных в результате эксперимента данных, мы можем сделать **вывод** о том, что в образовательной организации (база эксперимента) повысился уровень этнокультурной комфортности образовательного пространства. Повысить данные показатели удалось за счет проведения систематической работы со всеми участниками образовательных отношений в рамках организации ряда психолого-педагогических программ и других мероприятий:

1. Модифицированная программа «Учимся говорить по-русски» (цель – социальная адаптация детей мигрантов дошкольного возраста, изучение мигрантами русского языка).

2. Модифицированная программа «Солнечный круг» (цель – формирование у всех участников образовательного процесса специальных информационно-коммуникативных компетенций, способствующих созданию в ОО атмосферы этнокультурной комфортности. Блоки: а) 1–4-й класс: «Учимся общаться и дружить»; б) 5–6-й класс: «Учимся общаться без конфликтов»; в) 7–9-й класс: «Толерантность – путь к гражданскому обществу»; г) 10–11-й класс: «Любовь, семья и национальные традиции»); д) часть программы для работы с педагогами (цель – формирование этнической компетентности и толерантности).

3. Авторская программа «Толерантность как основной принцип педагогического взаимодействия в полиэтнической образовательной среде» для педагогов-психологов, социальных педагогов, классных руководителей ОО (цель – формирование навыков толерантного сознания и взаимодействия педагогов).

4. Авторская программа для родителей «Школа успешных родителей» (подпрограмма «Диалог – путь к пониманию» с использованием технологии «Культурный ассимилятор» (цель – формирование этнокультурной комфортности в ОО).

5. Педагогический совет «Мигрантская педагогика как актуальный аспект современной педагогической стратегии» (цель – формирование этнической компетентности).

6. Городская квест-игра для детей «Калейдоскоп игр народов мира» (цель – формирование сплоченности между детьми различных национальностей, развитие у них этнической толерантности и коммуникативной компетентности).

Все указанные мероприятия были проведены в течение года коллективом специалистов (педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды, учителя русского языка) центра «Помощь» во внеучебное время.

На заключительном этапе работы по реализации проекта «Учимся жить в России» происходил **обмен опытом** с коллегами в рамках:

1. Городского семинара для педагогических работников образовательных организаций г. о. Самара «Актуальные аспекты формирования гражданской идентичности обучающихся во внеурочной деятельности и в процессе реализации дополнительных общеобразовательных и общеразвивающих программ» в рамках стратегического проекта «Активный горожанин».

2. Третьей ежегодной городской научно-практической конференции «Формирование социокультурной компетентности всех участников образовательных отношений в процессе инклюзивной практики».

3. Участия в городском конкурсе «Содружество профессионалов», в ходе которого специалистами центра «Помощь» были представлены технологии, используемые в том числе в работе с мигрантами при реализации проекта «Учимся жить в России» (игровые технологии, «Дары Фрёбеля», технологии ТРИЗ, использование интеллект-карт).

Таким образом, оригинальность и важность данного проекта обусловлена спецификой современной этнополитической ситуации, требующей активизации работы по адаптации детей из семей мигрантов и профилактике экстремизма в молодежной среде. Данный проект позволяет обеспечить раннюю интеграцию иноязычного ребенка в среду русскоговорящих детей для выравнивания стартовых возможностей будущих школьников, что соответствует инклюзивному вектору современной педагогической стратегии. Кроме того, данный проект позволяет осуществлять профилактическую работу комплексно и является перспективным.

Литература

1. Анохина Т. П. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 71–80.
2. Бондаревская Е. В. Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве / Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2000. – 89 с.
3. Григорьев В. П. Культура языка и языковая политика // ОНС. – 2003. – № 1.
4. Национальная психологическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/termin/etnokulturnaja-kompetentnost.html>. – Загл. с экрана.
5. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / под ред. Г. У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002.
6. Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000.
7. Солдатова Г. У. Проблемы адаптации вынужденных мигрантов в России / Г. У. Солдатова, П. А. Черкасов, Л. А. Шайгерова // Психологи о мигрантах и миграции в России. Информационно-аналитический бюллетень. – 2000. – № 1.
8. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998.
9. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: сборник научных статей / под ред. Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко. – М.: РУДН, 2009.
10. Шапин В. В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость). – Ростов н/Д; Краснодар: Периодика Кубани, 2000. – 256 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РОЛЕЙ И УМЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ

*Красимир Марков, проф., д. э. н.,
декан педагогического факультета ШУ «Епископ К. Преславский»*

Аннотация. В статье подвергаются обсуждению психологические аспекты проявления управленческой роли и управленческих умений руководителя, связанных с его возможностью применять власть.

Ключевые слова: психология, управленческие роли, управленческие умения, руководитель, власть.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF MANAGERIAL ROLES AND LEADER MANAGEMENT

*Prof. Dr. Habil Krasimir Markov, Ph.D. Dean of Faculty of Education
Faculty of Education "Bishop K. Preslavsky" University of Shumen*

Abstract. The article discusses the psychological aspects of the manifestation of the managerial role and managerial skills of a leader connected with his ability to use governance.

Keywords: psychology, managerial roles, managerial skills, leader, governance.

Известные исследователи проблем управления Кунц и О'Доннел отмечают, что «управление – не только функция президента корпорации и генерала, командующего армией, но также и начальника цеха и командира роты» [3]. Если абстрагироваться от объема и сложности задач, решаемых на всем уровнях иерархии управления, и поискать общее между ними, то становится ясно, что все они выполняют определенные функции, достигают конкретных результатов путем создания условий, необходимых для эффективной деятельности в соответствующем звене.

В этом смысле они являются управленцами, «менеджерами» звена. Значительная часть авторов, изучающих вопросы управления, принимает следующее его определение: «Управление представляет собой процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимых для достижения целей организации» [1]. Как социальный процесс управление имеет свой объект и предмет. Объект управления для руководителя зависит от организационной структуры, которой он руководит. Этот объект характеризуется тем, что имеет определенные границы – он точно выделен среди всех остальных объектов управления; имеет конкретное назначение – в зависимости от типа организации; имеет определенные связи с субъектом управления и с другими объектами. Субъектом управления является руководитель, его функции – планирование, организация, мотивация и контроль за деятельностью организации. Чтобы реализовать эти функции, менеджер выступает в определенных управленческих ролях.

Анализируя сущность управления, Х. Минцберг в своей книге «Природа управленческого труда» указывает на десять, общих для всех руководителей, ролей, которые он объединяет в три группы:

1. Межличностные роли – они вытекают из функциональной власти руководителя, его позиции в иерархии в качестве связующего звена между подчиненными и вышестоящей инстанцией. Таковыми являются:

– роль лидера, связанная с применением власти, заключающейся в осуществлении управленческих мер по координации и мотивации подчиненных и контролю за ними;

– роль связи – это межличностные отношения, которые руководитель устанавливает за пределами своей организации. Сюда входят контакты с вышестоящими в иерархии, с другими руководителями организации или с внешними для организации лицами;

– роль представительного лица – руководитель в силу своих служебных обязанностей выполняет и функции, которые по сути имеют символический или церемониальный характер, присутствует на встречах, совещаниях, командообразованиях и т.п., по приглашению присутствует на свадьбах своих подчиненных.

Выполняя эти роли, руководитель реализует представительную (репрезентативную) функцию.

2. Информационные роли – связанные с получением, обобщением и распределением информации. Таковыми являются:

– роль наблюдателя – она включает в себя сбор информации из всех возможных источников, как формальных, так и неформальных, при этом полученная информация касается прямо или косвенно деятельности организации;

– роль распространителя – в любой организации информация распределяется по назначению. Какая-то часть ее касается только руководителя, а другая – предназначена подчиненным звеньям. Руководитель является тем компетентным лицом, который оценивает важность информации, а также определяет, для кого она предназначена и в какой форме ему ее передать;

– роль говорящего – руководитель представляет интересы организации как внутри, так и за ее пределами, предоставляя необходимую информацию. В этой своей роли он обосновывает сущность обязанностей вновь поступившим, ищет спонсоров в других фирмах и организациях для решения финансовых и материальных проблем, устанавливает деловые контакты и т. п.

3. Роли в принятии решения – они касаются характера принимаемых управленческих решений и в зависимости от него делятся на следующие виды:

– роль инициатора – более распространенное название – роль предпринимателя, но так как здесь подразумевается качество предприимчивости, а не должностная характеристика, ее определение как роль инициатора является более целесообразным. В этой роли руководитель активно ищет возможности и идет на преднамеренный риск в стремлении к изменениям и совершенствованию [5];

– роль распорядителя – это роль, призванная обеспечить стабильность управления и функционирования организации. Имеются в виду те случаи, где руководитель разрешает межличностные конфликты и проблемы, возникшие с другими подразделениями в организации или выше по иерархии, которые создают угрозу для нормальной жизни организации;

– роль посредника – особенно характерна для руководителей самостоятельных звеньев, которые принимают решения в качестве посредников в переговорах по поставкам расходных, отопительных материалов и т. п., и стараются их получить при наиболее выгодных условиях.

Управленческие роли подобны ролям актера, они обязательно предполагают «актерское мастерство» – управленческие умения. Никто не рождается с ними, они приобретаются в процессе обучения и прежде всего в практике управления с накоплением управленческого опыта: по мнению Д. Каца, автора одного из наиболее авторитетных исследований об управленческих умениях в США, они делятся на три категории [5]:

– концептуальные умения – этот тип умений предполагает понимание и углубление в суть вещей на абстрактном уровне. Их относительное значение для руководителей низших звеньев невелико, так как они проявляют себя в способности увидеть целостную картину при решении конкретной проблемы, но поскольку это значение увеличивается пропорционально повышению статуса руководителя в иерархии, то их развитие необходимо в низших звеньях;

– гуманитарные умения – заключаются в умении работать с людьми, чтобы добиться взаимопонимания, а в чисто управленческом плане – в умении выполнять лидерские функции, мотивировать, организовывать и контролировать;

– технические умения – руководители более низких звеньев в организациях, непосредственно занятых в сфере материального производства, нуждаются в соответствующих технических умениях, необходимых как для того, чтобы компетентно ставить задачи подчиненным, так и для того, чтобы иметь возможность лично участвовать в устранении некоторых возникших технических проблем. Продвижение вверх в иерархии не умаляет их значение, но они отходят на второй план за счет концептуальных и гуманитарных умений.

Практика показывает, что управленческие умения руководителя строятся на формировании и воспитании в себе определенных качеств, позволяющих использовать эти умения наиболее эффективно, чтобы наилучшим образом «сыграть» роли.

Все эти качества сложно перечислить, но как наиболее важные можно указать:

– способность управлять собой – трудно себе представить в роли управляющего руководителя, который теряет хладнокровие в кризисных ситуациях, мирится с трудностями или неорганизован в своей работе;

– наличие четких личных ценностей – лидер, который ценит себя как личность, так же как и свою семью, друзей и подчиненных, который смотрит на свою работу не как на бремя, а как на общественную потребность, пользуется большим авторитетом среди своих подчиненных, и в его организации реже бывают конфликты;

– способность установить четкие цели своей деятельности – ему нужно знать, какие цели ставит перед собой и какие задачи решает организация, и чего требуется достичь ему и его подчиненным на каждом этапе или в каждый период развития системы;

– способность решать управленческие ситуации – руководитель является тем человеком, который должен сориентироваться в управленческих ситуациях и быть в состоянии интуитивно или рационально принять необходимое решение на основе своего опыта и знаний;

– способность применять творческий подход в работе – любой руководитель в новых условиях всегда вынужден вследствие дефицита времени, нехватки людских и материальных ресурсов, искать творческие решения для эффективного выполнения задач;

– умение влиять на окружающих – способность активировать и мобилизовать личный состав является основной для управленца, и, несмотря на то, что она приходит с опытом, он должен искать пути и средства для ее развития сообразно особенностям организации;

– умение четко понимать особенности управленческой деятельности – чтобы приобрести это умение, руководителю надо усвоить минимум знаний по теории и психологии управления;

– способность руководить – это, по сути, дела вся деятельность, заключающаяся в умении планировать задачи, организовывать их выполнение, мотивировать и контролировать персонал;

– умение обучать людей – психолого-педагогические умения всегда ставились во главу угла деятельности руководителя, и это не могло бы быть иначе, учитывая то, что его основная задача как раз состоит в том, чтобы подготовить своих подчиненных как специалистов;

– умение организовать групповую деятельность – деятельность почти во всех структурах материального и нематериального производства имеет прежде всего групповой характер, который предполагает способность создавать групповую организацию, гасить и преодолевать конфликты.

Рассмотренные управленческие роли, умения и качества руководителя указывают на необходимость изыскивать возможности для повышения его управленческой культуры.

Власть руководителя и ее психологические измерения – проблема власти является одной из наиболее актуальных в психологии управления. В то же время у нас она, кажется, недооценивается, так как рассмотрению подвергаются только отдельные ее аспекты, такие как авторитет, влияние, лидерство, а нет попытки исследовать ее в комплексе. Поскольку не проводилось никаких конкретных исследований в эмпирическом плане, необходимо прежде всего теоретически осмыслить проблему власти руководителя, ее сути, оснований и причин, а также техник ее осуществления.

Власть как элемент управления – было сделано много попыток определить понятие «власть» с точки зрения психологии управления.

Некоторые авторы, как Kotter (1979) и MacCall (1976), рассматривают ее как возможность: первый – как возможность «влиять на людей и события» [7], второй – как возможность распоряжаться «человеческими, материальными и информационными ресурсами для осуществления определенной деятельности» [9].

Другая группа авторов определяют власть как способность. Burton (1989) считает ее способностью одного лица или группы влиять на другое лицо или группу [5]. Kreitner (1992) определяет ее как способность организовать ресурсы, используя способ достижения определенного результата [8]. Gordon, Mondy и Sherplin (1990) отмечают, что власть – это «потенциальная и актуальная способность влиять на других в реальном направлении» [10]. Couter, Стоунер и Freeman (1992) смотрят на власть как на «способность оказывать влияние» [6]. Как справедливо замечает С. Христов (1997), общим в определении второй группы авторов является способность организовать и влиять [5]. В современных определениях способность влиять подчеркивается, так как этим обозначаются два аспекта власти – способность влиять на других и делегированное (институциональное) право влиять на людей в силу занимаемой должности. Как правило, делегированное право влияния понимается как авторитет. Не вдаваясь

в подробности и анализ различных точек зрения, можно резюмировать, что в психологии управления власть понимается как способность добиться чего-то, быть его причиной и добиваться изменений, а авторитет понимают как обладание властью, как право создавать и утверждать власть [5].

Авторы, разрабатывающие проблему власти, считают, что в качестве причин, порождающих необходимость в обладании и применении власти в общем можно указать две:

1. Объективная необходимость в управлении организацией.
2. Личная потребность во власти людей, занимающих определенные должности в организации [Там же].

Любая организация с четко определенной структурой и логикой формальных отношений предполагает установление власти через подчинение нижестоящих звеньев высшестоящим. Таким образом, при помощи формальных управленческих отношений возникает официальная иерархия соподчинения, легитимированная в требованиях закона, правил и уставов, и оформленная в соответствующей штатной структуре. Власть возникает в силу предоставленных руководителю прав в отношении подчиненных. Важным является и тот факт, что даже при неформальном общении руководителя с подчиненными в большинстве случаев сохраняются властные отношения.

Если источники власти руководителя и так понятны и не нуждаются в комментариях, то возможности проявлять свою власть в различных формах разнообразны и на деле сводятся к его пониманию способа осуществления власти. В этом смысле наиболее распространенным типом проявления власти руководителем является так называемая формальная власть. При ней и руководитель, и подчиненный в своих взаимоотношениях исходят из понимания того, что один в силу своего служебного положения или владения имуществом имеет право командовать, а остальные обязаны выполнять его приказы. Такую власть называют еще традиционной [1]. Руководитель имеет право награждать и наказывать, но он делает это, в принципе, в особых случаях – тогда, когда возникнет соответствующий прецедент. В другое время подчиненные традиционно признают его формальную власть и его авторитет, исходящие из занимаемой должности. В этом смысле традиция является официальной формой влияния [Там же], так как она дает ощущение принадлежности к определенной социальной группе. В традиции как форме власти есть что-то очень ценное для организации, она имеет преимущество, называемое имперсональностью [Там же, с. 250], при котором подчиненный реагирует не на человека, а на должность. Это обстоятельство является ценным, так как оно повышает стабильность, и эта стабильность не зависит исключительно от способностей индивидуума.

Другой формой власти является так называемая эталонная власть или власть, осуществляемая руководителем через личный пример, она основана на его качествах как личности, на психическом механизме идентификации, при котором подчиненный начинает подражать и постепенно отождествляется со своим начальником. Черты поведения руководителя, которым, как правило, подчиненные подражают, – это внушительность в манерах и способе одеваться, риторические способности, спортивный азарт и др.

Власть эксперта – обычно руководитель тот, кто обладает необходимыми знаниями и умениями для организации деятельности. Под давлением формальных обстоятельств, подчиненные признают власть руководителя, который разбирается в тонкостях управления и показывает им компетентность и уверенность в себе. Эта власть, однако, является хрупкой, потому что, если его компетентность не подтвердится практикой (организация не добивается обещанных результатов), руководитель теряет авторитет в глазах своих подчиненных.

Власть, основанная на санкциях, называется еще влиянием через страх. Доказано, что в большинстве случаев санкции вызывают страх. Страх уменьшения размера вознаграждения, страх увольнения и другие. В определенных ситуациях страх может очень успешно влиять на эффективность деятельности. При принципиальной постановке вопроса о деятельности руководителя, когда он прибегает к принуждению из-за того, что подчиненные нарушают правила, применение власти через санкции не только эффективно, но и оправдано. И наоборот, приоритетное использование власти может вызвать у подчиненных скованность, чувство отчуждения и даже мстительность.

Власть, основанная на вознаграждении, – это старый как мир метод влиять на людей обещаниями о продвижении по служебной лестнице. Этот вид власти также часто применяется в случае возникновения срочных задач. Основан на принципе достижения желаемого поведения через положительное подкрепление. Это подкрепление имеет эффект, если оно связано с удовлетворением определенной потребности.

Тактики осуществления внутриорганизационной власти. Используя формы власти, руководитель может и должен применять различные тактики для реализации внутренней организационной власти [2]. Их выбор зависит от объекта воздействия и целей, которые он сам себе поставил, но в общем можно применять следующие тактики:

- наступательная – осуществляется с помощью приказов и распоряжений, постоянного напоминания подчиненному, что от него требуется. Постоянный контроль за выполнением задач со ссылкой на соответствующие нормативные требования;

- подкупающая – руководитель действует дружелюбно, вежливо, с определенной симпатией к подчиненному, с целью показать личную заинтересованность в решении его проблем;

- рациональная – на основе уясненных целей и задач организации, а также причин, лежащих в их основе, аргументированно указывает на шаги, которые надо пройти, обосновывая их необходимость;

- санкционирующая – через угрозы уменьшения размера вознаграждения, перевода на более низкооплачиваемую работу или увольнения;

- разменивающая – подчиненному припоминаются моменты, когда руководитель был к нему благосклонен и обращаются с просьбой о содействии в решении конкретной задачи;

- партисипативная – при решении определенных важных задач на формальных совещаниях, руководитель обеспечивает себе поддержку всех подчиненных для решения определенных проблем;

- просьбы, направленные «вверх», – обращение к руководству с просьбой о вмешательстве и поддержки при невозможности в одиночку решить определенные проблемы;

- блокирующая – угроза санкций от вышестоящего начальника. Обычно применяется руководителем с небольшим опытом работы или с недостаточным авторитетом перед подчиненными;

- вознаграждающая – обеспечение одноразовых бонусов, организация экскурсий, посещение матчей, театра и др.

Тактики влияния для реализации внутриорганизационной власти. Руководитель в одиночку не в состоянии обеспечить необходимую эффективность только с помощью своего авторитета и тактики межличностного влияния. Если возникают конфликты, в случае необходимости в распределении полномочий и власти среди подчиненных, ему надо применять тактики для осуществления внутриорганизационной власти.

При конфликтах в структурах организации (здесь имеются в виду межличностные конфликты на основе симпатии – антипатии). Речь идет о конфликтах, возникающих из-за характера деятельности, связанных с достижением определенных целей и выражающихся в невозможности достичь этих целей наличными ресурсами людей, времени и материальных средств. В этих случаях руководитель применяет свою власть, определяя приоритеты, сроки для выполнения задач, людей, которые будут участвовать и, таким образом, регламентирует «игру».

Распределение власти – в организации власть распределяется по структурным подразделениям, поэтому руководителю приходится использовать определенные тактические приемы, чтобы проводить свою политику власти.

Влияние на принятие управленческого решения – руководитель выслушивает мнения начальников нижестоящих звеньев при принятии более важных решений о задачах, стоящих перед организацией. Это позволяет обсудить, проанализировать преимущества того или иного предложения и сформулировать решение, принимая на себя ответственность за него.

Способ представления и символизации проблемы – зная мнение своих подчиненных по данной проблеме, при принятии решения руководитель представляет его как выгодное, ожидаемое и желанное.

Институционализация власти – типичным пример здесь являются руководители на более низких позициях, есть множество случаев, когда с них требуют и их наказывают, но мало таковых, когда начальник им делегирует ответственность, полномочия и власть. Такое делегирование превращает их из безликого фактора в институцию и способствует управлению организации.

Ответственность руководителя – термин «ответственность» имеет отношение к разным областям психологической науки. Он подвергается анализу и при изучении личности, и при когнитивных процессах, и в психологии управления.

Суть психологии ответственности – существуют различные точки зрения о сути ответственности с точки зрения психологии организационного поведения. А. Ангелов [1] рассматривает ее как «обязанность выполнить какие-нибудь задачи каким-нибудь человеком», М. Паунов [2] воспринимает ее как одно из ограничительных организационных воздействий на личность. С. Христов [5] считает в организационном плане, что она – это «совокупность установок, решений и действий организации, которые ориентированы на общество». Х. Смит и Дж. Уейкли [4] определяют ее как принцип организации, заключающийся в предоставлении гарантии с «максимальной вероятностью того, что каждый член будет искать и брать на себя ответственность за свою работу и работу организации». Наиболее приемлемое мнение, с точки зрения исследования проблемы об ответственности руководителя, выражает В. Розанова [3], определив ответственность как заключительный этап в деятельности субъекта, проявляющийся как «обязательство взять на себя вину за последствия собственных действий и обязательство отчитываться за свои действия».

С точки зрения психологии, ответственность является одной из существенных черт личности. В этом смысле ответственность представляет собой отражение объема личных для человека задач или, как говорим обычно, его долга и совести, понимаемых как осознание ответственности. Для руководителя осознание личной ответственности зависит от действия целого ряда факторов. Такими для личности являются когнитивные, мотивационные, характерологические, ситуационные и др. Они, конечно, важны, но их рассмотрение в этом случае не представляется возможным. Более важно понять, что центральной тенденцией в развитии ответственности является возникновение внутреннего механизма контроля. Как отмечают исследователи проблемы ответственности [2], здесь осуществляется перенос инстанций, перед которыми субъект обязан нести ответственность за свои действия. Ввиду того, что проблема ответственности связана с личностью, представляется важным рассматривать ее в контексте подведения итогов своим действиям перед самим собой. Есть множество различных инстанций, перед которыми человек несет ответственность. Это дает также возможность различить виды ответственности руководителя. В основном есть два вида ответственности, рассматриваемой как формы осуществления контроля, один из них осуществляется с позиции личности руководителя, а другой – с позиции институции.

Ответственность в поведении руководителя. В психологическом плане предпосылкой для возникновения ответственности является возможность сознательно выбирать предпочтительную линию поведения. Показательным моментом здесь является то, что менеджеру этот выбор, возможно, придется сделать в сложных условиях. Любой личностный выбор, как правило, связан с проблемой определения собственного «Я». Особенностью организации является то, что в большинстве случаев речь идет о социальной ответственности менеджера. Объект этой ответственности – это его ролевые функции в организации и социальные нормы, наложенные правовыми рамками, правилами внутреннего распорядка, моральным кодексом, традициями, религией и т. д. Особенностью является и то, что субъектами контроля являются как руководитель, так и его начальники.

Следует отметить, что людям свойственно перекладывать ответственность, которую они несут, будь то на внешние силы, – скажем, на судьбу, ситуации и т. д., или на свою собственную способность и стремления. В зависимости от этого каждый человек определяет свою стратегию поведения. Эта стратегия поведения укладывается в рамки понятия «локус контроля», введенного Дж. Роттером. В психологии «локус контроля» считается стабильной чертой личности. В теории Хайдера «локус каузалис» рассматривается как субъективный аспект

ответственности при изучении причинной атрибуции. Идея Хайдера заключается в том, что воспринимая какое-либо событие как вызванное каким-либо фактором, человек приписывает «локус причинности» или определенному действующему лицу, или внешнему окружению. В результате этого приписывания воспринимаемое событие считается порожденным двумя силами – силой окружения и силой личностных ресурсов человека.

В свете взглядов Хайдера можно выделить и два типа атрибутивных ошибок, имеющих отношение к изучению ответственности: мотивационные и фундаментальные. Мотивационные ошибки отражают пристрастие в рассуждении человека. Типичный пример – это когда мы приписываем себе успехи, заслуги, положительные результаты, а ошибки, трудности, неудачи в решении определенных задач объясняем сложностью задачи, обстоятельствами, везением и т. д.

Для руководителя одно из самых важных средств управления поведением является осознание собственной ответственности, потому что осознание ответственности, – прежде всего, восприятие социальной необходимости в деятельности, в понимании смысла совершаемых действий и их последствий. В этом смысле приписывание ответственности возникает из жизненной необходимости оценить результаты деятельности, определить степень успеха или неудачи, наградить или наказать кого-либо.

Ответственное поведение в управлении связано с ситуационными когнитивными факторами. В этой связи, если конкретный руководитель проводит линию поведения, вписывающуюся в требования его «роли», принимается, что такое поведение управляемо «личными нормами», определяемыми в психологии как ожидания личности, вызванные социальными нормами (требования законов, правила и т. д.).

При определенных условиях налицо очень тесная связь ответственности с самостоятельностью. Иногда руководителю приходится принимать решения единолично, и вся ответственность за их выполнение ложится на него. Немаловажен и еще один фактор, влияние которого на поведение человека в нашей стране все еще недооценивается. Это так называемый «уровень самооценки». Опыт показывает, что руководители с повышенным уровнем самооценки более не критичны к своим действиям и поступкам, но более ответственны за принятые решения и свое поведение. Кроме того, так как это отсутствие критичности выражается в завышенной оценке своих собственных качеств, оно действует как стимул для активизации личности в поле ее деятельности. Такие руководители являются не только более ответственными, но и более активными при выполнении своих функциональных обязанностей и более инициативными в мышлении и подходах к проблемам.

Ввиду того, что деятельность по управлению в организации проходит в условиях и среде, порождающих конфликты, многие из этих конфликтов можно было бы погасить в зародыше, если руководитель готов нести ответственность, а не прятаться за авторитетом начальства, и не оправдывает свои действия их приказами и распоряжениями.

Особый вид ответственности руководителя – это ответственность за бездействие, оно называется бездействие с властью. После того, как ему поручили работать с людьми, он должен чувствовать свою ответственность не только за то, что он сделал, но и за то, чего не сделал, но был обязан сделать в силу требований закона, своего формального статуса и т. д.

В последнее время в связи с демократизацией общества заметен своеобразный феномен. Руководители с небольшим опытом работы, прежде чем принять решение, пытаются его согласовать с большей частью своих подчиненных. Если это согласование делается с целью принятия оптимального решения – это хорошо, но, к сожалению, оно чаще используется для оправдания соответствующего управленца, если решение окажется неверным. Но ответственность в группе девальвируется и размывается, на передний план выходит коллективная ответственность, а также индивидуальная атрофия. Теоретические и прикладные исследования на Западе показывают, что в конечном итоге это приводит к безответственности. Поэтому, такой подход неприемлем.

Любая работа, выполняемая людьми, требует определенной ответственности. В значительной части случаев эта ответственность разная. Один отвечает за планирование, другой за материальные средства и т. д. Особенностью руководителя организации является то, что его ответственность носит комплексный характер. Такая ответственность требует постоянной

психической готовности, что является источником постоянного психического напряжения и отражается на здоровье и самочувствии руководителя, а это требует обязательных организационных мер для психического комфорта и заботы об его психическом здоровье.

Литература

1. Ангелов А. Основы менеджмента. – С.: Илинда, 1996.
2. Паунов М. Организационное поведение. – С.: Дино ИМ, 1997.
3. Розанова В. А. Психология управления. – М.: Интел-синтез, 1997.
4. Смит Х. Психология организационного поведения / Х. Смит, Д. Уейкли. – В., 1992.
5. Христов С. Основы управления. – В., 1997.
6. Couter M. Management / M. Couter, J. Stoner, R. Freeman. – Prentice Hall, 1992.
7. Kotter J. Power in management. – AMACOM, 1997.
8. Kreitner R. Management. – Boston: Houghton Mifflin. Company, 1992.
9. MacCall M. Power. Influence and Authority. Center for Creative Management. – Greensboro N. C., 1978.
10. Management Organizational Behavior / J. Gordon, B. Mondy, A. Sharplin, S. Premmeaux. – Boston: Allyn and Bacon, 1990.

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Матасова И. Л.,

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический
университет», к. психол. н., доцент кафедры педагогической и прикладной психологии*

Аннотация. В статье представлены практические советы по организации и реализации проектов формирования позитивной социализации дошкольников. Автор даёт краткий теоретический анализ дефиниции «позитивная социализация», приводит основные этапы организации этого процесса в дошкольном учреждении, принципы осуществления и критерии успешности проведения мероприятий в указанном направлении.

Ключевые слова: социализация, позитивная социализация, стратегии социализации, дошкольники, дошкольный возраст, дети дошкольного возраста, социализация дошкольника.

STRETEGY OF FORMATION OF POSITIV SOCIALIZATION IN THE PRESCHOOL YEARS

Matasova I. L.

*Ph.D. of psychology, assistant professor of educational and practical psychology department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Abstract. The article presents practical advice on the organization and implementation of projects of formation of positive socialization of preschoolers. The author gives a brief theoretical analysis of the definition of “positive socialization”, leads to the main stages of organization of this process in the preschool institution, principles for the implementation and success criteria of the events in the specified direction.

Keywords: socialization, positive socialization, strategies of socialization, preschool, preschool age, preschool children, socialization of the preschool child.

Воспитание и развитие ребенка в дошкольном возрасте является важным этапом его становления как социальной единицы, как полноправного члена общества. Немаловажная роль в становлении процесса социальной адаптации детей наравне с семьёй отводится дошкольным образовательным учреждениям. Для того чтобы процесс проходил более продуктивно, необходимым условием является проведение анализа внешних и внутренних факторов, влияющих на социальную адаптацию дошкольников. Исходя из полученных результатов, в дальнейшем можно определённым образом влиять на ситуацию и выстраивать программы

социализации с опорой на научно обоснованные концепции и с учётом индивидуальных особенностей самого ребёнка.

В этой связи возникает термин «позитивная социализация», в последние несколько лет ставший достаточно популярным в связи с разговором об особенностях вхождения ребёнка в мир взрослых в современной социокультурной ситуации.

Многие педагоги и психологи указывают на то, что приведённое понятие следует рассматривать несколько шире, чем просто умение выстраивать отношения с окружающими людьми. Это ещё и способность ребёнка соотносить свое поведение и свою деятельность с учётом потребностей и интересов других членов социума с достижением общих интересов.

В отношении дошкольника поставленная задача является выполнимой в том случае, если позитивная социализация осуществляется в процессе привычных и интересных ребёнку видов деятельности: игр, драматизации, творчества, физической активности, занятий по музыке, развитию речи, сенсомоторики и пр.

В этой связи важна чётко организованная деятельность, направленная на развитие индивидуальности ребенка и создание комфортного психологического климата, как в семье ребёнка, так и в группе детей дошкольного образовательного учреждения, среди работников ДОО. Всё это требует высокого профессионализма специалистов, вовлечённых в процесс социализации дошкольников.

Такая ситуация предусмотрена в стандарте дошкольного образования. В документах сказано, что в условиях реализации ФГОС ДО важным является:

- повысить уровень роста педагогов ДОУ;
- обеспечить научно-методическую поддержку;
- создать целостную систему обеспечения процесса позитивной социализации дошкольников в ДОУ;
- осуществить психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка по индивидуальным образовательным маршрутам;
- реализовать принцип партнерства в педагогическом взаимодействии;
- изучить и обобщить прогрессивный педагогический опыт с целью создания на его основе конструктивной программы социализации и развития ребёнка.

Если разрабатывать стратегию формирования позитивной социализации в дошкольном возрасте, то её целью может стать создание условий для позитивной социализации детей через организацию разных видов детской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО.

Задачи долгосрочной перспективы могут состоять в следующем:

- создать условия для усвоения детьми дошкольного возраста ценностей и норм, являющихся приоритетными и поддерживаемыми обществом. Это касается и ценностей морального и нравственного порядка. Всё это должно служить платформой для развития навыков позитивного общения и конструктивного взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- развивать у дошкольников навыки самостоятельности, создавая условия для реализации целенаправленных собственных действий, формируя саморегулятивные возможности ребёнка;
- закреплять позитивное отношение ребёнка к различным видам труда, творчества. Важным также является формирование навыков безопасного поведения в обществе, на природе, в бытовых условиях.

Если конкретизировать задачи для педагогов, можно представить их в следующем виде:

- провести глубокий анализ возможностей педагогического коллектива с точки зрения соответствия реализуемой деятельности и современных требований к организации процесса условия модернизации дошкольного образования. Немаловажным является оценка готовности психолого-педагогического состава учреждения к реализации новых идей в рамках инновационной и проектной деятельности;
- разработать долгосрочный поэтапный план деятельности, предполагающий мониторинговое сопровождение результативности процесса позитивной социализации дошкольников;

- развивать и расширять спектр педагогических компетенций педагогического коллектива и родителей дошкольников;
- осуществлять методическое сопровождение в процессе реализации педагогом инновационной и проектной деятельности;
- сформировать у педагогов умение разрабатывать рабочие программы, реализовывать проекты, организовывать различные виды деятельности дошкольников, способствующие позитивной социализации ребёнка;
- поддерживать инициативу и поощрять творческий подход педагогов в осуществлении поддержки детской индивидуальности и инициативы.

Задачи, направленные на успешную социализацию детей в современном социуме, могут состоять в следующем:

- создать условия для осознания и принятия ребёнком своей уникальности, самооценности и индивидуальности;
- развивать творческие способности и формировать собственные потребности личности ребёнка;
- совместно педагогам и родителям создавать позитивный настрой, обеспечивающий комфортный психологический климат как в ДОУ, так и в семье дошкольника;
- проводить мероприятия, направленные на повышение престижа семьи, воспитание уважения к семейным традициям и развитие стремления поддерживать их;
- осуществлять сотрудничество между педагогами, ребёнком и родителями и в бытовых вопросах, и в рамках совместной творческой деятельности.

Концептуальными подходами инновационной деятельности и при реализации проекта могут стать:

1. Комплексный подход. Он предполагает создание условий для приобщения детей к общечеловеческим ценностям через комплекс различных видов деятельности, объединённых одной тематикой, интересных и природосообразных.
2. Деятельностный подход. Вся деятельность происходит в интеграции образовательных областей, в адекватных формах деятельности.
3. Средовой подход. Организация в образовательном учреждении единого развивающего пространства, которое создаётся с учётом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей детей.

Способствовать удовлетворению разнообразных потребностей дошкольников и формированию базовых компетенций могут следующие принципиальные моменты:

- возможность свобода выбора детьми деятельности в условиях созданной развивающей среды и поддержка проявления инициативы ребёнка со стороны взрослого;
- совместная (творческая и познавательная) деятельность взрослых с детьми, организованная в триаде «педагог – ребёнок – родитель».

Работу по созданию возможностей позитивной социализации целесообразно проводить в несколько этапов:

1-й этап: цель первого этапа – изучение выявления социально-психологического климата в семье ребёнка и изучение (при наличии) существующих проблем детско-родительских и внутрисемейных отношений.

Конструктивное взаимодействие с родителями в позитивном ключе может достигаться на основе индивидуального и личностно ориентированного подхода с учетом конкретных запросов семьи и проблем развития и обучения ребенка. Поэтому особое внимание необходимо уделять изучению семейной среды, условий воспитания и развития детей. Для этого можно использовать различные диагностические методики. Исследование позволит выявить уровень компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей. Также могут быть диагностированы проблемы в развитии личностной и эмоциональной сферы и дошкольников, и их родителей, сложности построения взаимоотношений с социумом.

2-й этап – основной. На этом этапе реализации проекта педагогами и родителями могут быть созданы условия для обеспечения возможности ребёнка совершенствовать свои социальные

навыки через привычные, приятные и понятные ему виды деятельности. Этот процесс будет успешным, если соблюдать следующие условия:

- в рамках развивающей деятельности обеспечение уважения к личности каждого ребенка, содействие в формировании его уверенности в себе, инициативности, креативности, самостоятельности и ответственности, а также развитию умений критически мыслить, осуществлять выбор, ставить и решать задачи, проявлять творчество, фантазию, изобретательность, заботиться о людях, обществе, стране, окружающем мире;

- обеспечение эмоционального благополучия через позитивное общение с ребенком, уважительное и эмпатийное отношение к нему;

- поддержка детской инициативы и индивидуальности через создание условий для свободного выбора детской деятельности, участников совместной деятельности;

- установление правил взаимоотношения в разных ситуациях, создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми;

- взаимодействие с родителями по вопросам воспитания и развития детей, привлечение их к взаимодействию, к совместной реализации всевозможных проектов, выявление потребности и поддержки образовательной инициативы семей.

Педагогические направления в рамках социального развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении состоят в следующем:

- специалист формирует у ребенка чувство собственного достоинства, уверенность в своих возможностях;

- специалист развивает, стимулирует позитивное отношение ребенка к окружающим;

- специалист воспитывает у ребенка социальные навыки и формирует социальную компетентность.

Продуктивность прохождения ребёнком процесса социализации состоят в наличии у него следующих социальных компетенций:

- соблюдение правил этикета;

- знание и соблюдение правил безопасности;

- позитивное взаимодействие и конструктивное сотрудничество с окружающими;

- соблюдение общих правил поведения, наличие возможности договориться с ребёнком;

- владение конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций.

Стоит обратить внимание на следующие принципиальные моменты. Социализация проходит успешно, если у ребёнка наблюдаются положительные изменения в каждой из указанных областей. В образовательном процессе должны быть задействованы все субъекты ближайшего социального окружения дошкольника: родители, другие члены семьи (братья и сестры, бабушки и дедушки), сверстники (друзья в детском саду, во дворе и пр.), воспитатели и специалисты дошкольных образовательных учреждений, другие представители макро- и микросоциума. Общение с каждой из перечисленных групп людей оказывает влияние на личностное развитие ребёнка. Отношение с каждым из субъектов имеет свою специфику. Так, взрослые в этом процессе играют активную формирующую роль. Они задают образцы поступков и являются носителями норм и правил, принятых в обществе, гарантами правопорядка и справедливости в жизни детей. Детское общество для ребенка – это возможность отработать на практике различные формы поведения и отношений, после чего в своём арсенале ребёнок оставляет наиболее удачные и приемлемые для себя.

Итак, для успешной позитивной социализации дошкольников в условиях детского сада и семьи необходимо гибко сочетать ключевые взгляды традиционных и индивидуально-личностных подходов к реализации процесса. Основными концептуальными идеями создания необходимых условий являются:

- нормы, правила, установки и стереотипы социально приемлемого поведения, передаваемые дошкольникам, отличаются между собой по гендерному признаку и соответствуют традиционно социально одобряемым нормам;

- предметно-развивающая среда, организация образовательного процесса в дошкольном учреждении и процесса воспитания в семье должны содержать в себе все многообразие условий для дифференциации предпочтений детьми, возможности быть разными;

– каждому ребенку обеспечивается свобода выбора, поощрение его индивидуальных интересов и предпочтений.

Данный подход к социализации дошкольников включает в себя идеи личностно ориентированного подхода, принципы гуманизма, толерантности, культуросообразности, природосообразности, созвучен современной действительности.

Создание благоприятных условий для социализации через формирование позитивной принадлежности воспитанников возможно при помощи создания развивающего и социокультурного пространства взаимодействия дошкольного учреждения и семей воспитанников как среды, способствующей овладению детьми опытом, ценностями, смыслами и способами ролевого поведения.

Таким образом, накопление ребенком самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее – к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

Литература

1. Газман О. С. Новые ценности в образовании. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/117>. – Загл. с экрана.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка. – СПб.: Речь, 2004.
3. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: МПСИ, 2011.
4. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / под общ. ред. М. Е. Верховкиной, А. Н. Атаровой. – СПб.: КАРО, 2014.
5. Липина Н. В. Педагогическая психология: учебное пособие. – Самара: СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2011.
6. Матасова И. Л. Психологическое здоровье человека и его возрастная динамика // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 6. – С. 104–111.
7. Телепова Н. Н. Воспитание родителей: монография / Н. Н. Телепова, М. Н. Телепов. – М.: Нарния, 2006.

ТЕОРИИ ЗА СЪЩНОСТТА НА ЛИДЕРСТВОТО

Румяна Милкова,

*д-р по психология, професор, преподавател в катедра «Социална педагогика»
при Педагогически факултет на ШУ «Епископ Константин Преславски»*

THEORIES ON THE NATURE OF LEADERSHIP

Rumyana Milkova

*PhD in Psychology, professor, lecturer at the Department of “Social Education”
at Faculty of Education at SU “Bishop Konstantin of Preslav”*

Abstract. The third millennium offers to humanity enormous challenges, in front of the person and to its relations to animate and inanimate nature of the activities to create material and spiritual wealth in labor.

The personality of the leader depends much on the results in the field of life- production, culture, education, upbringing, togetherness in the group and the team.

The expansion and humanization of the noosphere is a guarantee for the full development of personality and reach intellectual heights through which the rise will be an ongoing process.

Keywords: Person, leader, manager, group, team, mental qualities, feelings.

Увод

Лидерът е активен, общителен и подчертано заинтересован от осъществяването на груповите цели и интереси. Никога не остава равнодушен към общите проблеми и открито и неуморно

демонстрира усилията си за тяхното решаване. Постоянно е активна страна в общуването и винаги предлага идеи. Умее да изслушва и никога не пренебрегва идеите и предложенията на колегите си, във връзка с решаването на всеки конкретен проблем. Лидерът се грижи всеки член на екипа или групата да взема пълноценно участие, както в обсъждането на задачите, така и в действията по тяхното решаване. Той не винаги е най-компетентния в екипа, но благодарение на организаторския си талант успява да подпомогне изработването на най-приемливите решения в него.

Лидерството, според Д. Иванов, е „явление от света на отношенията между хората в група. Първо, когато възникне обща работна задача, групата реагира, като излъчва лидер. Второ, лидерството е групова функция и не може да бъде по независим начин различно от културата (в смисъл на роли и норми на поведение), която групата установява, на основата на съзнаваните и несъзнавани приноси на участниците и обмяна между тях чрез психичния им живот. Трето, лидерството винаги има едно главно предназначение: то е свързано с промените в групата-трансформацията и развитието- и основният му принос е да им придаде смисъл. В група, чиито членове чрез поведението си отричат самата възможност за груповост, работно лидерство е невъзможно” [5, с. 12].

I. Видове теории за същността на лидера

В съвременната психологическа наука са изведени няколко теории за същността, спецификата и особеностите на лидерството.

1. Ситуативна теория

Предложена е от F. Fiedler (1967). Той приема, че лидерството е продукт на ситуацията, в която се намира групата. Лидерът не съществува, а се появява в определена, конкретна ситуация. Авторът извежда няколко типа ситуативни лидери: лидер на мненията, информационен, технологичен, дискуссионен, трудов и социален.

Моделът, известен още и като контингентен модел за лидерството, е първият модел, който пряко въвежда идеята за ситуацията и ситуационната адаптивност, а оттам и за ефективността на лидера. В него се идентифицират осем типа ситуации, които се получават, в резултат от комбинацията на факторите (на две нива или полюси) „всеки с всеки”: структурираност на задачата (висока или ниска); групова атмосфера (добра или лоша); лидерска позиция (силна или слаба). Същността на взаимоотношенията „лидер-подчинен”, структурата на задачата и властовата позиция на лидера влияят и на двата стила. Взаимоотношенията „лидер-подчинен” са степента, до която групата има доверие и уважение към лидера и доколко би го следвала. Структурата на задачата описва степента, до която задачата е ясно определена, специфицирана или структурирана. Властовата позиция е официалната власт, притежавана от лидера, което, от своя страна, е потенциалната или актуална възможност за влияние върху другите в определена насока. Според теорията на F. Fiedler, в четири от ситуациите е по-адаптивно или ефективно лидерът да е задачно-ориентиран, а в други четири- да е ориентиран към взаимоотношенията между хората.

2. Теория на лидерските роли

За У. Шутц [10, с. 162–168], лидерството трябва да удовлетворява три основни социално-психически потребности на групата: потребност от включеност в социалната среда; контрол над ситуацията; предразположение (любов) в междуличностните отношения. В периода между Първата и Втора световни войни, повлиян от доминиращия тогава подход на чертите и класическата, индивидуално насочена експериментална психология, най-популярен става моделът на ролите и чертите, според който, особеностите на личността и характерът ѝ са най-важни за изграждане на лидера. Фактът, че личността на лидера притежава повече от една роля, сам по себе си, е проблематичен. Това може да доведе след себе си сериозни последствия за групата, колектива и организацията, като цяло. Най-благоприятният изход от тази ситуация е т. н. хармоничност на ролите на лидера, т. е., ролите му взаимно се допълват, което позволява на партньорите във взаимоотношенията да идентифицират себе и другите, коректно и прецизно да встъпват в очакваните роли.

Мнозина психолози провеждат няколко хиляди изследвания и предлагат десетки конкретни черти на личността (темперамент, характер и т. н.), които поотделно или в конфигурации се обявяват за важни и ключови за лидерите.

Д. Иванов [5, с. 257–258] извежда няколко социални роли на ефикасния ръководител:

- Лидер- да умее да започва нови мисии, да създава идеи, вдъхновение и импулс у другите.
- Председател- да определя дневния ред на дискусиите; да ръководи умело обсъжданията; да осигурява широко съгласие по обсъжданите теми, ако е възможно; да използва своя решаващ глас, ако е необходимо.
- Говорител- да представлява организацията пред външните фирми или съдружници във фирмата.
- Обучаващ- да определя кога другите не са постигнали пълния си потенциал; да им помага да развият уменията или волята си.
- Подсилващ- да преценява напредъка; да определя коригиращи действия или да ги предприема.
- Участник- при случай (когато е необходима неговата уникална квалификация) да допринася за проектите, които се водят от другите, т. е., обслужване на най-важните клиенти и партньори.

3. Харизматична теория (теория на личностните черти)

В тази област работят Е. Gizzely (1971), L. Bercovich (1965), R. Stogodil (1949). Те извеждат на преден план изключителните, неповторими черти на лидера.

Този модел се основава на проучването и описанието на живота на великите хора, в частност, на великите пълководци, от древността до началото на XX век. Според него, комплекс от личностни особености отличава великите хора и героите от обикновените хора. Посочва се комбинацията: енергия, интелигентност, добре и ясно говорещ, общителност, упоритост, решителност, целенасоченост, често, чувство за хумор. Използва се и понятието „харизматична личност”. Според Н. Макиавели, най-важното качество на тези хора е волята им за власт. В този модел, гласно или негласно, се предполага, че лидерите се раждат, а не се формират. „Под харизма, в социологията и психологията, е прието да се разбира някакво особено човешко свойство или сума от свойства, характерни за лидерството и лидерското поведение. Човек, притежаващ подобни качества, прави на останалите поразително впечатление, благодарение на което си присвоява тяхното особено доверие, силно влияние привързаност и власт. На хората от обкръжението на харизматика им се струва, че той обладава такива изключителни таланти, обезпечаващи му възможността да постига своите цели, което другите не могат”, пише Ф. Узунов [9, с. 8].

Е. Gizzely (1971) съставя таблица с характерни за преуспелия лидер черти. Най-важни от тях са: ръководните и интелектуалните способности, потребностите от професионален растеж и самоутвърждаване, решителността, самоувереността. Харизматичната личност създава максимално добри условия за дейност на групата, тъй като притежава всички необходими качества за обединяване на членовете на организацията за решаване на планираните задачи и цели.

В зависимост от това, кои личностни характеристики определят харизмата на ръководителя-лидер, са обособени следните типове:

- С ориентираност извън реалното, повече към бъдещето. Те са с развита склонност и способност да виждат отвъд реалитите. Това са ръководители с поглед към бъдещето, с идеи за напред, с иновационна нагласа и иновационна активност.
- С реторични умения. Това са ръководители, лидерската харизма на които се дължи на реторичното им умение за комуникиране по съвсем непринуден и заразителен начин. Техният език и стил на вербално общуване е силно наситен с инструментариум от думи, изречения, мисли с метафоричен и аналогичен характер, с примери от живота и практиката, с разнообразие на речева техника на темп, паузи, тембър, ритъм, динамика, жестове, жестикулация. Този стил на въздействие, със своята емоционална наситеност, е силно влиятелен и дълбоко убедителен.
- Внушаващи доверие у подчинените. Лидерската харизма на този тип ръководители се дължи главно на умението им да изграждат у подчинените си доверие към себе си с придавания вид на самоувереност и убеденост в правотата на действията и решенията си. Те успяват съвсем

непринудено и много успешно да внушават чувството, че са необикновени, че са способни, много надарени и успяващи.

4. Теория на R. Likert

През 1967 година R. Likert (1974) създава теория за лидерството, на базата на теорията си за развитие на организациите, наречена „Система 4”. Всяка организация в своето развитие преминава от „Система 1” към „Система 4”, която, според автора, е най-ефективна. Всяка система е свързана с определен стил на ръководство. В тази връзка, той диференцира четири лидерски стила:

- експлоататорско-авторитарен;
- покровителствено-авторитарен;
- консултативен;
- партисипативно-демократичен.

Четвъртият стил е характерен с включване на подчинените в дейността, насоченост към сплотеност на групата. Авторът свързва лидерския стил със степента на развитие на организацията.

II. Стиллове на управление, в зависимост от степента на делегиране на пълномощия на подчинените при вземане на решения

1. Според най-традиционната и широко известна класификация на стилите на ръководство, те се делят на: **авторитарен, демократичен и либерален.** Класификацията е въведена от К. Левин през 1939 година. Тя не е загубила своята привлекателност, теоретична стойност, практическа значимост и до днес.

1.1. Характерни черти на авторитарния (директивен, автократичен) стил

Авторитарният стил на управление изисква от ръководителя да притежава способност да активира лесно и бързо „Его-състоянието” – „Родител”, според създателя на транзакционния анализ Е. Берн [1; 2; 3]. Съществуват ситуации, работни екипи, групи, колективи, отделни личности, които изискват активирането на това „Его-състояние” и използването на авторитарния стил. Тогава ръководителят трябва да умее съзнателно да влезе в ролята „Родител”, за да може по-успешно да изпълнява своите функции.

Най-характерното за този стил се заключава в следното:

- Лидерът употребява власт и разчита на формалния си статус, за да извърши работата.
- Ръководителят взема сам решения и ги възлага на подчинените си за изпълнение, без да дава всякакви обяснения и да прави уточнения. Основава се на еднолични решения, като се ръководи от личния си опит и собствената си преценка за целесъобразността и ефективността на тези решения.
- Рядко променя решението си.
- Автократът не се съобразява с мнението на подчинените си. Инициативата на сътрудниците не само не се стимулира, напротив, тя се пресича още в зародиш.
- Дава нареждания, които могат да бъдат придружени със заплахи и наказания. Формата и средствата на общуване между него и подчинените са разпорежданията, забраните и отчетите. Обсъждания не се предвиждат.
- Той не се основава на доверието на подчинените си, приема, че парите са единствения мотиватор за работа и средство за отплата за положителен труд.
- Уважава лоялността и не толерира неподчинението.
- Предпочита общуване в писмен вид.
- Не стимулира творческото мислене и инициатива на сътрудниците си. Не изпитва потребност да се допитва до подчинените си, да се съобразява с тяхното мнение, не търпи техните възражения.
- Запазва информацията за себе си.
- За него, ръководството е професия, призвание, смисъл на живота му.
- Предпочита индивидуално да се занимава с подчинените си.
- Най-характерните за него черти са: целенасоченост, настъпателност, пробивност, безкомпромисност, твърдост, решителност, оперативност, деловитост. „Социално-пространствената позиция на ръководителя-автократ, пише В. Василев, е извън и над групата.

Контактите са рационални, без емоции, с категоричен и сух тон. Мотивацията на подчинените се поражда единствено от респекта (дори страха) от властта и силата на ръководителя. Всичко това, естествено, предизвиква демобилизация у подчинените, в някои случаи може да породи комплекси за малоценност” [4, с. 180].

Този стил има, както позитивни, така и негативни страни:

Сред позитивните са:

- Стига до бързо решение на възникналите проблеми.
- Похвалата при успех е за него.
- При страх от поемане на отговорност, от страна на подчинените, той се проявява като сериозен мотиватор. Ръководителят на организацията трябва да е решителен, да действа изпреварващо, като същевременно реализира по най-ефикасен начин своите идеи и концепции.

– Демонстрира индивидуални умения.

– Ефективен е при личности, които се съпротивляват на новостите и промените.

– Гарантира сигурност и спокойствие, поради правилата, на които се подчинява.

Според К. Левин [6, с. 240], отговорността за организацията на работа, както и за всеки аспект от организацията на авторитарната група, лежи върху нейния ръководител. Именно той определя насоката на дейност на групата, установява целите на дейността на всеки от членовете на групата.

За негативни черти в този стил на управление могат да се приемат следните:

– Липсва творческа активност.

– С поведението си предизвиква страх, агресия, недоволство, намаляване инициативата на подчинените си.

– Поражда съперничество в междуличностните отношения.

– Мотивацията на персонала не е висока, поради неучастието му при вземане на решения.

– Ниска е продуктивността.

При авторитарния стил на управление на организацията, за Д. Панайотов [8, с. 74], властва: рационалното отчитане на получените резултати, а човешките ресурси се разглеждат само като средство за тяхното реализиране; акцентите се свързват, често пъти, с налагане на волята и посоката, с централизиране на пълномощията и структуриране на цялостната работа до най-малките детайли за подчинените, без да се дава почти никаква свобода при приемането на решения и изпълнението на задачите; изразеният педантизъм, свеждащ изпълнението, предимно, до стриктно спазване на определени договори и официални отношения между ръководството и служителите, постоянно канонизиращ всичко в правила и инструкции; прекомерното контролиране и използване психологията на страха, което, въпреки някои първоначални успехи, води към хронична непълноценност на стресовото управление.

1.2. Характерни черти на демократичния (консултативен) стил

Демократичният стил на управление е свързан с преобладаването на „меки, оптативни форми” (съвети, предложения, молби), положителни подкрепящи оценки. В него не е трудно да открием наличието и ръководната роля на „Его-състоянието” – „Възрастен”, според теорията за транзакционния анализ.

Характеристиката се заключава в следното:

– Лидерът поставя акцент върху работата на екипа и използването на опита и потенциала на всеки негов член.

– Интересува се не само от резултатите, но и от атмосферата, от взаимоотношенията и психоклимата в групата.

– Наблюдава са широко делегиране на права и отговорности на всички членове на организацията.

– Преобладава близкото общуване. В отношенията си с подчинените поддържа сравнително близка дистанция, позволяваща взаимно опознаване и сътрудничество, както и отзивчивост към личните им потребности и проблеми.

– Провеждат се много съвещания. Този ръководител по-често съветва и оказва помощ, отколкото да дава заповеди и разпореждания.

– Членовете на екипа се включват в процеса на вземане на решение, като се имат предвид техните мнения, оценки, препоръки, потребности, желания. „Демократичният ръководител не само разрешава- той стимулира своите подчинени да проявяват инициативност, да обмислят и подбират свои начини за изпълнение на задачите, свободно да избират и прилагат средства и прийоми, съответстващи на възможностите и предпочитанията им; така се развива тяхната инициативност и се поощрява професионалното им усъвършенстване”, пише В. Василев [4, с. 182].

– Членовете на екипа поемат отговорност и упражняват самоконтрол.

– Те разполагат с голям обем информация.

– В речника на демократа преобладава личното местоимение „ние”, вместо „аз”.

– Той приема справедлива критика и се самокритикува, когато греши.

Този стил на управление на организацията отразява динамиката на „родения” мениджър, който съчетава по хармоничен начин, както ключовите ориентации, така и организаторския усет и психологическата проникателност в работата с хората, за постигане на определена цел, нагласите за структурни изменения на организацията с личностното развитие на всеки служител.

Позитивни страни на демократичния стил на управление са:

– Резултатите от съвместната дейност са добри.

– Трудовите взаимоотношения се отличават с колегиалност и взаимно разбиране.

– Равномерно се разпределят задачите и отговорностите.

– Налице е по-висока обвързаност при изпълнение на задачите, поради участие във вземането на решения.

– Степента на доверие между членовете на екипа е висока. „Ръководителят с демократичен стил, отбелязва В. Василев, не е просто добър, благ и хуманен човек, с демократично политическо веруване. Това е, преди всичко, ръководител, дълбоко убеден, че успехът в работата на една организация (или екип) е необходимо следствие от активната ангажираност на хората в организацията за нейната съдба, от активното им участие (в подходяща форма) във вземането и осъществяването на управленски решения. А всичко това е следствие от широкото (и добре преценено) делегиране на права и отговорности към тях” [4, с. 183].

При демократичния стил на управление на групата, според психологическата теория на полето на К. Левин [6, с. 241], всеки неин член внася своя принос в определянето на насоките на дейност, подпомага разработването на планове. В резултат на това, всички членове на групата стават повече „ние-ориентирани” и по малко „аз-ориентирани”, отколкото членовете на авторитарната група.

Негативни страни на демократичния стил на управление са:

– Появява се възможност за липсата на желание за трайно обвързване с организацията.

– Възникват проблеми при нарушаване на взаимното доверие.

– Консултациите отнемат много ценно производствено време.

– Налице е, често пъти, занижен контрол от страна на ръководителя.

– Съществува опасност от конформизъм и отлагане изпълнението на задачите.

Ч. Милков отбелязва, че стилът на ръководство „не бива да бъде нито само авторитарен (винаги владее положението, упорит, реалист, мисли за печалбата, за резултата), нито само демократичен (работи наравно с другите, подкрепя подчинените си, хуманен, мисли за хората, интересува се от проблемите им) тип мениджър.

„Добрият“ мениджър е необходимо да се грижи с еднакво внимание и за хората, и за резултатите. Те вървят ръка за ръка“ [7, с. 72–73].

1.3. Характерни черти на либералния стил

Либералният стил на управление, според теорията на транзакционния анализ, може да се определи като активиране на „Его-състоянието”- „Дете” в ръководителя. Е. Берн пише, че „човек активира дадено „Его-състояние”, в зависимост от: особеностите на ситуацията; своите цели; в отговор на чуждия стимул; поради това, че най-лесно активира това „Его-състояние” [3, с. 27].

Характерните черти на либералния стил на управление са:

– Либералният ръководител е със силно ограничена ръководна функция. Налице е слаба намеса (понякога- пълна ненамеса) на ръководителя в работата на отделните подчинени и екипа, като цяло.

– Подчинените му сами вземат решения, съобразно собствените си желания и преценки. „Такъв ръководител, според В. Василев, се проявява само като посредник при контактите на повисшето ръководство с екипа, който уж ръководи- той само транслира (препраща) разпорежданията „отгоре”, без да внася нищо от себе си в управленския процес и без да поема лична отговорност” [4, с. 185].

– Той не поставя цели, не спуска задачи, не налага варианти на решения, тъй като няма вяра в собствените си ръководни способности.

– Подчинените проявяват ниска заинтересованост за работата, недостатъчен професионален и трудов морал, ограничена производителност и качество на продуктивност.

– За либерала, всеки изпълнител трябва да е добър специалист, да познава в детайли работата си и да я върши отговорно и резултатно.

Либералният стил на управление на организацията, според Д. Панайотов [8, с. 74], не трябва: да се „разтваря” в неформалните отношения и взаимоотношения в организацията, тъй като основните задачи, често, отиват на заден план; приятелската атмосфера е определено постижение, но това може да ерозира духа на състезание във фирмата; определено, този начин на работа ражда настроение и импулси за пълноценна дейност, но може и да „приспи” инициативността; липсата на дистанция между мениджър и сътрудници не може да не влияе върху неговия статус, роля и отговорност при вземане на важни решения, в интерес на фирмата; този стил може да стане оптимален при едно високо равнище на самоконтрол и екипност на целия персонал.

Позитивни страни на либералния стил са:

– Създава приятелска атмосфера в организацията.

– Налице е настроение за пълноценна дейност.

– Съществуват възможности за оптималност на стила, при високо равнище на самоконтрол и сътрудничество на персонала.

Негативни страни на либералния стил са:

– Основните задачи на организацията са на заден план.

– Намалява се инициативността на всички членове на организацията.

– Липсва дистанция между управляващи и управлявани, което може да наруши авторитета на мениджъра, ролята и отговорността му при вземане на важни решения. „Либералният ръководител не е непременно субективно лош или безотговорен човек, в житейския смисъл на тези качества (макар, че поведението му обективно е проява на бягство от отговорност и, обикновено, има лоши последици). Той е, по-скоро, неуверен в себе си човек, като правило- с високо равнище на личностна тревожност, който се стреми да се предпазва от всички рискове, междуличностни конфликти, възможни неуспехи и несполучливи решения и действия. И като резултат- обикновено бездействие” [4, с. 186].

К. Левин [6, с. 142], когато анализира същността на либералното ръководство на групата, отбелязва, че за разлика от демократичните и авторитарните групи, в групите, в които има атмосфера на нехайство, където ръководителят се оттегля от работата, груповото планиране и формирането на дългосрочни индивидуални проекти има случаен характер. Състоянието на такава група, в сравнение с това на демократичната и авторитарната група, е изключително ниско, което още веднъж доказва важността на точно определените цели за моралния дух на групата. Не целите, сами по себе си, чиято реализация не представлява трудност, а психологическото бъдеще, с преодоляване на трудности по пътя на достигането на важни цели, оказва благоприятно въздействие върху моралния дух на групата.

2. Много близка до тази типология е изградената, въз основа на теорията на R. Likert (1974), **типология за ръководните стилове**, която включва четири типа на ръководство: **авторитарен, доброжелателно-авторитарен, консултативен и стил на работническо участие.**

2.1. Авторитарен тип

Присъщ му е авторитарният стил на ръководство. Сам определя целта и взема решенията, като ги спуска на подчинените под формата на заповеди. Доверието на подчинените в него е много ограничено. Комуникирането протича в посока от ръководителя към подчинените. Основното средство за мотивиране на трудовата активност на управляваните е страхът от наказание и, в много редки случаи, възнаграждението. При тези условия, активността е слаба и продуктивността е ограничена. Поддържат се постоянно отношения на антагонизъм, които в никакъв случаи не могат да бъдат градивни.

2.2. Доброжелателно-авторитарен тип

Този тип не се различава съществено от авторитарния. Дава малко по-голяма свобода на действие на подчинените си. Понякога предоставя възможност за комуникиране от долу на горе. За активиране на подчинените се използва, не толкова страха, а повече икономическото и морално стимулиране.

2.3. Консултативен тип

Носител е на по-голямо доверие на подчинените му към него. При формулиране на целите и вземането на решения той се опира на техните познания и идеи. Някои от решенията предоставя изцяло на подчинените, особено, когато те не са принципно важни и могат да подлежат на корекции и преразглеждане. В своята управленческа дейност този тип много рядко прибегва до наказанието като средство за регулиране на поведението.

2.4. Стил на работническо участие

Той се отличава, най-вече, с демократични процедури при вземане на решения. Основното в тях е правото на мнозинството. При този тип, комуникациите протичат от горе на долу и обратно, т.е., двустранно. Смята се, че дейността, в условията на този тип ръководство, е най-продуктивна и отношенията са най-позитивни.

3. Тезата за двата типа поведение е развита най-подробно в известния труд на Д. Макгрегър „Човешката страна на предприятието”. Той определя двата стила като „X” и „Y” и анализира условията, при които те се проявяват.

Според него, авторитарен стил „X” се налага, когато:

- хората нямат свои амбиции и желания за труд;
- не поемат отговорност и желаят лично спокойствие;
- принудата е единственото средство в трудовия процес.

Обратно, демократичен стил „Y” се прилага, ако:

- хората възприемат труда като естествен процес и се стремят към труд;
- поемат отговорност и са склонни към самоконтрол;
- имат капацитет от умствени и физически качества, които искат да развият.

Това е една от най-популярните теории за ръководство, но на практика нейното приложение е ограничено, защото наличието на едните или другите предпоставки в чист вид е невъзможно.

Според автора, „X” и „Y” са двата основни избора за управление на работника и на работата. Теорията „X” е традиционният подход. Според нея, хората са мързеливи и тромави, работят само защото нямат друг избор и трябва да бъдат подтиквани. Теорията „Y” предполага, че хората изпитват потребност да работят, искат да вършат разни неща и да поемат отговорност.

4. Съществува японски вариант, наречен стил „Z”. В основата му е силната привързаност на японца към фирмата. Пожизненото наемане е причина в Япония да са правило проявите на високо чувство за отговорност, взаимно доверие, групово вземане на решения и групов контрол при осъществяването им.

Ако интересът на ръководителя е съсредоточен върху производството- неговите цели, технологии, процеси и резултати, стилът може да се означи като номотетичен. За такъв ръководител е от значение решенията му да са насочени към производствените резултати.

Ако ръководителят в организацията поставя акцент върху междуличностните отношения и потребностите на хората, той притежава идиографичен стил. Такъв ръководител справедливо разпределя задачите и отчита личното участие на всеки член на екипа.

Транзактният стил е съчетание на посочените, по-горе, два стила: ръководителят умело сменя акцентите- ту върху производството, ту върху хората, техните интереси и взаимоотношения. Това се прави, в зависимост от динамиката на ситуациите и събитията в организацията.

Е. Маслоу, в труда си „Евпсихейското управление”, стига до извода, че нито една от тези теории не е приложима във всеки случай, даже и от един и същи ръководител. Според П. Дракър, важното е, не коя теория е правилна, а всеки ръководител да прецени, коя е приложима за всеки конкретен случай.

Проблемите за практическите измерения на лидерския стил могат да бъдат обобщени в две големи групи.

Според част от изследователите, лидерът притежава само един възможен стил на управление и той не се променя. Ако ръководителят има авторитарен стил на управление, той ще реализира в конкретната си дейност само него, без да има възможност да го изменя, съобразно условията, ситуацията, подчинените си и др. След като е изработил някакъв собствен стил, лидерът винаги ще действа съобразно неговите особености и изисквания.

Тези изследователи дори смятат, че авторитарен е бил стилът на миналото и всички ръководители са го притежавали; демократичен е стилът на настоящето и в момента се осъществява от повечето ръководители; либерален е стилът на бъдещето и ще се прилага от мениджърите от следващите поколения.

Тези твърдения, обаче, игнорират индивидуалните качества и потенциални възможности на отделната личност. Не се отчита спецификата на външните фактори- условията на труд, ситуациите и обстоятелствата, в които попада ръководителят. Подценява се значението на подчинените (техният образователен ценз, квалификация, обща и професионална култура, мотивация за труд, стремежи, интереси).

Втората (преобладаваща) група учени разработват идеята за т. н. „гъвкав” управленски стил. Това е стилът, при който се отчитат изброените по-горе фактори (и се допълват с нови). Лидерът се стреми да реализира адекватно на дадения проблем ръководство, така че да може да го разреши по най-ефективен начин. Следователно, при този подход мениджърът може веднъж да управлява „твърдо”, втори път- „меко”, трети път- демократично и т. н. Неговият стил търпи редица модификации и превъплъщения. Тази идея завладява съвременните изследвания и става доминираща в психологията на управлението и в бизнеспсихологията.

Заключение

Анализът на световните социално-икономически процеси през последните десетилетия с неумолима логика ни насочва към това, че проблемите на съвременното общество вече не се решават на основата на съществуващите досега научно диференцирани дисциплинарни подходи. Старият стил на управление не дава удовлетворителни резултати, както на обществото като цяло, така и на отделната личност.

Отиващата си в миналото парадигма на управление на обществено-политическите и социално-икономическите дейности на социума просъществува няколко столетия. В основата ѝ лежеше увереността, че за разбиране динамиката на поведението на всяка сложна система е достатъчно да се изучат свойствата на отделните ѝ части.

Новата парадигма, наложена от прехода към информационното общество, налага изискванията за вникване в отделните елементи на системата, основани на анализа на динамиката ѝ в цялост.

Третото хилядолетие предлага на човечеството огромни предизвикателства, както пред самата личност, така и пред отношенията ѝ към живата и нежива природа, към дейностите за създаване на материални и духовни блага в труда.

Разширяването и хуманизирането на ноосферата е гаранция за цялостно развитие на личността и достигане на интелектуални върхове, чрез които възходът ще е един непрекъснат процес.

Литература

1. Берн Э. Игры, которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Лениздат, 1992.
2. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. – Екатеринбург, 2001.

3. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. – СПб.: Речь, 1992.
4. Василев В. Психологически основи на управлението. – Пловдив: Сема 2001, 2000.
5. Иванов Д. Психология на лидерството. – София: Стопанство, 2008.
6. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – СПб.: Речь, 2000.
7. Милков Ч. Поведението на мениджъра в процеса на управление. – София: Растер, 2014.
8. Панайотов Д. Психология на бизнеса. – София: Издателство „НБУ“, 2001.
9. Узунов Ф. Харизматичното лидерство. – Велико Търново: Faber, 2006.
10. Шутц У. Расширения человеческого сознания. – М.: Издателство „МГУ“, 2003.
11. Berkovich L. Advances in Experimental Social Psychology. – New York, 1965.
12. Fiedler F. Theory of Leadership Effectiveness. – London, 1967.
13. Gizzely E. Explorations in Managerial. – London, 1971.
14. Likert R. Le gouvernement participatif de I. – Paris, 1974.
15. Stogodil R. Personal factor associated with leadership. – New York, 1949.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА УПРАВЛЕНСКИТЕ СТИЛОВЕ

*Чавдар Милков,
д-р по педагогика, преподавател в катедра „Социална работа“
при Педагогически факултет на ШУ „Епископ Константин Преславски“*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF MANAGEMENT STYLES

*Chavdar Milkov,
PhD in Education, teacher in the Department of “Social Work” at the Faculty of Education
at SU “Bishop Konstantin of Preslav”*

Abstract. The style of management is a system of preferred and most used forms and Methods guidance from a supervisor. The style of leadership is sustainable characteristics of the individual and in many ways depends on its structure. Adopted leadership style is the general preference for one or several ways to deal with problems. It refers to the normal use of certain class of management strategies.

Keywords: management, leadership style, leader, manager, team, group, organization.

Увод

Управлението се определя като общо свойство на всяка сложна, динамична система. Функционирането, регулирането, поддържането на една система (техническа, биологична, социална) са невъзможни без процеса на управление.

Управлението не съществува само за себе си. Винаги е насочено към определен обект и предизвиква известно въздействие върху него. То е дейност, която може да се разглежда като серия от длъжности, психично обогрени действия и операции, водещи до определени крайни резултати.

Управлението се характеризира с няколко водещи признака:

– Целенасоченост- процес е на системни и взаимосвързани действия за постигане на строго определена и предварително планирана желана цел.

– Привеждане на системата от едно състояние в друго- управлението се определя като привеждане на системата в качествено ново състояние, чрез въздействие върху нейните променливи елементи.

– Възможност за постигане на максимален ефект от работата на системата- от тази гледна точка, управлението се разглежда като дейност, свързана с това, което предстои да се прави, как да се направи по-добре и най-ефективно.

– Вземане на решения- кой, кога и поради какви причини взема съответните управленски решения в организацията.

I. Същност на организационното управление

Според специалистите по мениджмънт и психология на труда, управлението на организацията се изразява в целенасочено въздействие върху нейната система, с цел

привеждането ѝ в желаното състояние, заедно със съответните параметри. Различават се два основни вида управление: социално и стопанско.

Социалното управление е това на обществените отношения, възникнали между хората, по повод производството, разпределението, обмяната и потреблението на материални и духовни блага, услуги и научни достижения.

Стопанското управление се определя като целенасочено въздействие върху функционирането и развитието на производствените единици, отрасли, върху цялото стопанство, за постигане на предварително поставените цели и задачи.

За да се осъществи управлението, са необходими субект и обект на управлението.

Обект е това, върху което се действа, за да се постигне даден резултат. Трябва точно да се определи обхватът (границите), неговото предназначение, връзките му с другите обекти и характерът на тези връзки.

Субектът на управление въздейства върху управлявания обект и взема управленско решение. За Н. Fayol (1916), „да управляваш, значи да водиш предприятието към неговата цел, като извличаш максималните възможности от всички налични ресурси” [12].

Управлението е постигане на резултати чрез организираната дейност на други хора, т. е., то означава да се накарат хората да вършат онова, което ръководителят желае и иска. Мениджърът се стреми да постигне определени резултати, свързани с поставените цели на организацията и повишаване на ефективността от дейността. Управлението е едновременно умение за общуване и мотивация на хората, организация и координиране на дейността, вземане на решения. Мениджърът се съобразява с поставените цели, по какъв начин ще бъдат постигнати те, с какви средства, от кого и как ще се осъществява контролът върху дейността. В управлението се работи с и чрез други хора, обединени в работни екипи, групи и колективи, т. е., то е сбор от усилията на всички работещи в организацията. Непрекъснато се балансира между икономичност и ефективност, за да се постигнат най-добри резултати и то с ограничени ресурси и минимално време.

От психологическа гледна точка, управлението е процес, отнасящ се, най-вече, до груповото единство и сплотеност на структурните звена, до умението да се общува, да се въздейства и взаимодейства, с отчитане на индивидуалните потребности, ценности и интереси, да се проявява емпатия и проникване в чувствата на другия.

Въздействието е ориентирано към поддържане или изменение състоянието на системата на управление. То е основна негова характеристика, без която не може да се говори за управление. Ролята му се изразява в два противоречиви аспекта. От една страна, осигурява устойчивостта и постоянството на системата, а от друга, създава условия за нейната мобилност, динамичност, развитие и усъвършенстване.

Освен като въздействие, управлението може да се разглежда и като взаимодействие. То означава постигане на целите на организацията чрез координация на дейността и взаимен обмен на информация, стимулация и контрол. В организацията възникват различни по характер взаимоотношения, влияещи върху мненията и позициите на мениджърите. Управлението предполага гъвкаво и адаптивно поведение, постоянно сътрудничество между управляващи и подчинени. Въздействието и взаимодействието в процеса на управление се свързват с психологическата съвместимост, междуличностните взаимоотношения, взаимната симпатия и антипатия, които имат голямо значение за ефективността на дейността.

Управлението се разглежда и като общуване. Чрез елементите му- комуникация, интеракция и перцепция, в организацията се регулират важни икономически и социални процеси. Общуването в управлението изпълнява три основни функции: активизираща (подбуждаща към дейност), възпираща (предпазване от нежелани действия) и стабилизираща (поддържане целостта и стабилността на организацията).

Общуването съпътства процеса на вземане на решения, установяване и поддържане на взаимоотношения с останалите членове на организацията и външната среда, разрешаване на конфликти, водене на преговори и т. н.

Управлението се отнася към сложните човешки дейности- то е, както наука, така и, в голяма степен, изкуство.

В психологически аспект управлението съдържа много противоречия. Едно от тях се отнася до обективния му характер и до субективния начин на неговото осъществяване. Всички управленски функции се осъществяват чрез решенията на ръководителя. Това засяга неговите лични качества, психика, интелект, знания, опит. Управлението не е само съвкупност от механични действия, водещи до вземане на някакво решение, използвайки даден стереотип. То изисква правилно реагиране, според определена ситуация или субект. Понякога, един факт може да бъде оценяван по различен начин, според ситуацията и времето, в което се осъществява. Върху вземането на решение оказват влияние и редица чувства- гняв, страх, настроение, афект, страст, миналият опит, стресът и др.

Психологическият смисъл на ефективността на управлението се състои в това, че ръководителят непрекъснато се стреми да достигне до правилното решение, като анализира различни възгледи, взети решения, извършени действия. По такъв начин, той действа в обстановка на противоречия, като е възможно да изпитва увереност или страх от неопределени ситуации, да изпада в състояние на психичен дискомфорт, който може да преминава във вътрешен психичен конфликт.

В психологически аспект, управлението се разглежда и като израз на персонафицирани отношения между хора, обединени от определен, специфичен трудов процес. Главните отношения са тези между ръководителя и подчинения. От ръководителите се изисква да умеят да общуват с подчинените си така, че да насърчават тяхната производителност, да приканват към взаимодействие, което им позволява да бъдат активни участници при намиране на решения на проблемите на работното място и постигане целите на организацията.

Посочените проблеми налагат да се говори за едно ново управленско мислене, насочено към търсене на нови пътища за усъвършенстване на управлението, ново мислене, в което да се реализират интелектуалните възможности, както на ръководителя, така и на неговите подчинени. Управлението е истинска творческа дейност. Добрият ръководител приема и окуражава инициативността и творчеството на членовете на своя екип, но е необходимо сам да генерира добри и плодотворни иновационни идеи, както и непрекъснато да работи върху собственото си интелектуално и творческо израстване. Това налага по-задълбочено запознаване с управленските стилове, от които той да може да избира този, който ще носи най-голяма ефективност за организацията.

II. Определение за управленски стил

Стилът на управление е система от предпочитани и най-използвани форми и методи на ръководство от даден ръководител. „Стилът е индивидуално присъщият, предпочитаният или обичайният за даден професионалист начин на изпълнение на професионалната му дейност-начинът, по който взема решения, начинът, по който ги изпълнява (или ръководи изпълнението им от сътрудниците си), начинът, по който се отнася с колегите и подчинените си. Стилът- това е особено пречупване и превръщане на знанията, уменията и личностните нагласи на мениджъра в специфични за него поведенчески програми, конкретизирането им в постъпки и предпочитани начини на действие в професията и в живота, т. е., стилът съчетава вътрешните нагласи на личността, манталитета ѝ, начина на възприемане и осмисляне на света, на собствената среда и на другите хора, с повече или по-малко устойчиви поведенчески програми, с предпочитани или овладени начини на действие” [1, с. 175]. Стилът на ръководство е устойчива характеристика на личността и, в много отношения, зависи от нейната структура. Изследван в термините на транзакционния анализ, стилът на ръководство се свързва с активирането на различните „Его-състояния”- „родител”, „възрастен”, „специалист”, „ръководител”, „новатор”. Ако се разгледат особеностите в поведението на ръководител, който се държи авторитарно с подчинените си, ще се открият чертите на „Его-състоянието”- „родител”: склонност да не се търси мнението на групата; да се ръководи чрез похвали и наказания; да се спазват точно определени правила, понякога, само защото „той е казал така”; да се упражнява натиск; използване на императивни форми и др.

Приетият стил на ръководство изразява общото предпочитание към един или няколко начина за справяне с проблемите. Отнася се до обичайната употреба на определен клас от стратегии на управление. „Стилът на даден субект, като индивидуално присъщ, предпочитан, обичаен за него

начин на изпълнение на дейността му, се изгражда в процеса на съчетанието на индивидуалните му качества, на личностните му свойства- нагласи, ориентации, ценности, отношения, възприемане и осмисляне на света, опит, знания, мотивация, когнитивни и емотивни структури и особености, с изискванията на професионалната му дейност и условията, при които тя протича” [8, с. 57].

За Л. Десев, стилът е „система от относително устойчиви и преобладаващи форми и методи на управление и реализиране на социалните процеси, на насочване и организиране на решаването на задачи, обобщени маниери и прийоми на поведение, организаторски способности, навици и привички на ръководителя” [3, с. 555].

Теориите, разглеждащи проблемите на управлението, се спират на въпросите: Дали добрият ръководител се ражда като такъв или се формира в процеса на работата? Дали ефективният стил на ръководство се определя от личностните качества или от поведението на ръководителя, повлияно от редица ситуации?

Стилът е обичайният за даден професионалист начин на изпълнение на дейността му- начинът, по който взема решения, по който ги изпълнява, по който се отнася с колегите и подчинените си. „Въпреки устойчивия си характер, стилът може, понякога, да се промени под влияние на нови, за личността на мениджъра, условия- усвоени модерни теоретични знания и технологии, нов, по-значим и по-ефективен бизнес опит, влияние на преуспяващи в управлението привлекателни образци” [8, с. 58].

За изпълняването на дадени функции, мениджърът трябва да притежава определени качества, които могат да се класифицират по следния начин:

- технически- познаване технологията на производството и техническите възможности;
- хуманитарни- гама от психични качества и отношения между ръководителя и подчинените;
- концептуални възможности на ръководителя- способност да предвижда, разбира и обвързва различни елементи и явления, водейки се от стратегията на фирмата;
- базисна група- умението на ръководителя да говори, умело да разпределя времето си, да бъде етичен и др.

Съществува едно качество, чиято необходимост се признава от всички автори- това е т. н. „практическа интелигентност”. В нея се включват уменията да се мотивират и възнаграждават хората, така че да работят по-добре и да намират удовлетворение в работата, уменията да се сработваш с хората и да се отъждествяват собствените цели с тези на фирмата.

Според П. Дракър, „начинът на работа, подобно на силните страни на даден човек, е индивидуален. Той отразява личността. Личността, независимо дали се състои от природни или придобити качества, се формира много преди човек да започне да работи. Начинът, по който човек работи, е даденост, също както сферите, в които е добър или не. Те подлежат на модификации, но не и на тотална промяна. И така, както хората постигат резултати, правейки това, в което са добри, по същия начин постигат резултати и когато го правят по начина, по който са свикнали” [4, с. 137].

R. Blake и J. Mouton (1964) определят управленския стил като многостранен, гъвкав, придобито поведение, което може да се усвоява.

Трудно променим е и се формира под влияние на динамичното взаимодействие и съчетаването на различни личностни свойства (нагласи, ориентация, ценности, отношение, възприемане, осмисляне на света, знания, мотивация, когнитивни особености) и влиянието на управленските ситуации, условията, при които протича дейността на управляващия. Постепенно изграден, стилът се превръща в устойчиво свойство на личността, закрепва се в поведението, като определя не само отделните постъпки, но и цялостния манталитет на човека. Въпреки устойчивостта си, обаче, стилът може и да се променя под влиянието на мениджъра, който усвоява нов, по-ефективен опит или се повлиява от стиловете на други управляващи, които преуспяват в дейността си и др. По този начин е възможно намаляване на случаите, когато един остарял, не гъвкав, едностранчив или неефективен стил на управление се превръща в ограничител на дейността и развитието, в пречка за подбора на най-ефективните начини за изпълнението на дейността в организацията.

Според Д. МакФорън (1990), лидерът използва всички стилове, в зависимост от промяната на обстановката. Ако има успех, той трябва да вдъхновява хората доброволно да поставят усилията си в негова услуга, за да бъдат постигнати целите на групата. Възприетият от лидера стил се определя от начина, по който цялата група разбира ситуацията. Ако групата разбира положението по различен начин от водача, тогава има предизвикателство към него. Често, това става причина за нефункционални взаимоотношения.

III. Видове стилове на управление

В зависимост от смисловото натоварване на понятието „управленски стил” и различията в опитите за определяне на неговата същност, са направени различни класификации на стиловете на управление.

1. Лидерски и мениджърски стил на управление

Трябва да се прави разлика между ръководство и лидерство, тъй като в английската психологическа литература терминът „leadership” означава лидерство, но може да бъде преведен и като „ръководене”. Разликата е в това, че ръководенето е основна функция на управлението, което е формално, рационално, по-институционализирано и може да бъде изчерпано с процесите на целеполагане и вземане на решение, докато лидерството може да съдържа елементи на ръководство, но е неформално, нерегламентирано и разчита на силна емоционална обвързаност между членовете на групата и колектива.

В психологията на труда, на управлението и на личността има две групи схващания за отношението „мениджър-лидер”.

Според първото разбиране, в организацията, мениджърът и лидерът са две различни организационни роли, а второто застъпва становището, че има съвпадение между тях. Обикновено, фирмената структура се представя с т. н. „организационен айсберг” (Таблица 1), който е изграден от две части: видима (надводна) и невидима (подводна).

Таблица 1

„ОРГАНИЗАЦИОНЕН АЙСБЕРГ”

НАДВОДНА ЧАСТ (видима)	Цели, процедури, правилници, структура, статус, намерения
ПОДВОДНА ЧАСТ (невидима)	Убеждения, възприятия, представи, отношения, ценности, очаквания, стереотипи, чувства, преживявания

Към видимата част се отнася формалната система на организацията. Тя включва фирмените цели и политика, фирмените процедури, правилници, структура, икономическите резултати и показатели, разпределението на официалната власт във фирмата, фиксираните роли, статуса, закрепен с „писани” норми и правила.

Към невидимата част се отнася неформалната система на организацията. Тя включва човешките убеждения, възприятия и представи, отношенията и взаимоотношенията между хората, техните ценности, стереотипи, чувства, очаквания и намерения.

Специалистите по психология на управлението твърдят, че ако тези две системи могат да бъдат представени количествено, то съотношението между тях е приблизително 2:1 в полза на неформалната. В зависимост от това, към изпълнение на изискванията на коя от двете (или и на двете) системи е ориентирано поведението на мениджъра, може да се съди за неговото предпочитание към официално ръководство (от стила „управлявам”), към неофициално ръководство (от стила „лидерствам”) или към съвпадение между двете роли- „управлявам и лидерствам”.

Ръководството, като водеща функция на процеса на управление, за разлика от лидерството, е много по-формален и рационален акт и, обикновено, не съдържа неформални компоненти.

В този смисъл, мениджърът, който има същата функция, е ръководител, т. е., двете понятия са еквивалентни.

Съпоставено с ръководството, лидерството е с по-различни характеристики. То може да съдържа елементи на ръководство, но остава много по-неформално и нерегламентирано. Лидерството е процес на социално влияние, в който лидерът търси доброволното участие на подчинените си в усилието да постигне целите на организацията.

Ръководството е непосредствено и, в повечето случаи, рационално направление и координиране над подчинените, а лидерството е процес на повлияване, на емоционално-чувствено въздействие, което кара подчинените да се насочват към изпълнение на поставените задачи и цели. Чувствата са главното разграничение, независимо от това, какви са (позитивни или негативни), те са водещи във въздействието върху подчинените. „Лидерът упражнява доброволно делегираната му власт, за да води и подпомага постигането на груповите цели, без да натрапва лични интереси. Успехът му се дължи, според Д. Иванов, на влиянието върху три личностни равнища:

- на интелектуално- да убеждава;
- на емоционално- да насърчава;
- на поведенческо- да мотивира” [5, с. 9].

В практиката на много лидери им се налага да ръководят и управляват. В същото време, добрият мениджър задължително трябва, в някаква степен, да е носител на лидерски качества. При определени условия, лидерът може да бъде мениджър и мениджърът- лидер. Това зависи, в най-голяма степен, от приоритетното насищане на управленския подход и действие с емоционалното, като инструмент на въздействие.

В сферата на организационната психология се твърди, че лидерите и мениджърите са различен тип хора. Смята се, че това различие е даденост по природа, т. е., има родени лидери, както и родени мениджъри.

Любопитно е, все пак, защо в преобладаващите случаи от практиката, лидерите са тези, които успяват по-ефективно от мениджърите да консолидират хората в организацията и да мобилизират тяхната групова енергия за постигане на определени цели. Причините се свеждат до два типа: вътрешно-личностни и външно-групови. Не всеки умее да води- затова са необходими определени личностни качества и социални умения. От друга страна, за да се проявят лидерските качества и умения, е необходима група от хора, чиято съвместна дейност изпитва потребност от вътрешен организатор. В. Василев отбелязва, че „лидери се оказват хора, които имат свои сериозни цели (щастие за групата е, когато тези цели са и достойни) и оказват съществено влияние върху поведението (също и върху мисленето, убежденията, нагласите) на другите в групата (това влияние се чувства много ясно в значими за групата ситуации- трудни, рисковани, решаващи, изискващи бързо действие)” [1, с. 153].

Потвърждаване или отричане на това твърдение може да се осъществи чрез съпоставяне и сравняване по няколко показателя:

- Ако мениджърите администрират, то лидерите обновяват.
- Ако мениджърът поддържа съществуващото положение, то лидерите го развиват.
- Ако мениджърът контролира, то лидерите въодушевяват.
- Ако мениджърът е привързан към по-краткосрочна перспектива, то лидерът е настроен към по-дългосрочното.
- Ако мениджърът се интересува как и кога, то лидерът се интересува от какво и защо.
- Ако мениджърът подражава, то лидерът създава.
- Ако мениджърът приема статуквото, то лидерът го поставя под съмнение.

Лидерът е активен, общителен и подчертано заинтересован от осъществяването на груповите цели и интереси. Никога не остава равнодушен към общите проблеми. Открито и неуморно демонстрира усилията си за тяхното решаване. Постоянно е активна страна в общуването и винаги предлага идеи. Умее да изслушва и никога не пренебрегва идеите и предложенията на колегите си във връзка с решаването на всеки конкретен проблем. Лидерът се грижи всеки член на екипа или групата да взема пълноценно участие, както в обсъждането на задачите, така и в действията по тяхното решаване. Той не винаги е най-компетентния в екипа, но благодарение на

организаторския си талант успява да подпомогне изработването на най-верните решения в него. М. Porter извежда редица характерни особености в психичната характеристика на съвременния лидер: „За лидерите, промяната е верую; те зареждат своите организации с енергия и ги импулсират за непрекъснати иновации; разбират важността на страната си като неразделна съставна част от конкурентните успехи и работят за нейното развитие. Най-важното е, че лидерите осъзнават потребността от натиск и предизвикателства. Заради готовността им да насърчават адекватните (и болезнени) мерки на държавната политика и държавното регулиране, често си спечелват званието „държавници”, макар, че малцина от тях се възприемат по този начин. Те са готови да жертват лесния живот, заменяйки го с трудности и, в крайна сметка, заради достигането на устойчиво конкурентно предимство” [13, р. 92]. Чрез организационния си усет лидерът осигурява възможност на всеки член да се включва активно в съвместните дейности, така че никой да не остава изолиран или пренебрегнат в желанието си за изява. Именно, с това си отношение лидерът успява да спечели симпатиите и уважението на останалите в екипа. Зад тези качества се крие една често срещана разлика между лидерската нагласа и тази на мениджъра, а именно: лидерът вижда в колегата си неговата личност, докато мениджърът е по-склонен да вижда в служителя си неговата длъжност. „Истинският лидер е широко скроен, с машабен и комбинативен интелект, способен е на прецизен „изпреварващ анализ”, използва стратегическо въображение за далечно виждане на събитията, за да реагира своевременно на тях”, отбелязва Н. Даскалов [2, с. 13].

Лидерът се отнася към другите служители като към партньори, но за мениджъра те са, преди всичко, подчинени. Първият, повече държи на качествата и уменията, а вторият набляга на задълженията. Не само защото е фаворит на групата, но и защото е непосредствено вътре в нея, лидерът регулира динамиката на междуличностните и служебните отношения по-успешно, отколкото мениджъра. Лидерът, по правило, е чувствителен към колебанията в емоционалните настроения на групата. От една страна, той усеща кога климатът и атмосферата в екипа клонят към съгласие и използва този положителен тонус, за да насочва груповата енергия към реализирането на една или друга цел. От друга страна, лидерът предусеща зараждането на възможни конфликтногенни и конфликтни настроения и ситуации, което му дава възможност да влияе положително за тяхното неутрализиране и разрешаване. Понякога, със самото си присъствие, лидерът е в състояние да хармонизира отношенията в екипа и да увеличава сплотеността в него. Той упражнява доброволно делегираната му власт, за да води и подпомага постигането на груповите цели, без да натрапва лични интереси. „Лидерството е система и процес. То е технология за мощно въздействие върху индивидуалното и масовото съзнание. За да постигне целите си, лидерът добре опознава границите на интелектуалните и организационните си способности, както и способностите на партньорите си. Без такъв подход управлението на процесите е невъзможно” [2, с. 13].

Тези показатели дават възможност да се приеме, че има хора с подчертани мениджърски качества, а други са родени лидери. Всяка от тези групи може да придобие и да притежава някои качества от другата група. Различия между тях може да се търсят не само в личен, но и в по-общ социален план.

Въз основа на това, може да се допълни, че мениджърите са високо образовани хора, с голям опит в управленската дейност. Обикновено извършват организационни промени за създаване на ефективни управленски системи, съобразявайки се със съществуващите правила.

Лидерите са творчески и иновационно ориентирани личности. При това, в много по-ниска степен се съобразяват със съществуващите правила. Често пренебрегват принципите на управленската йерархия, като се насочват непосредствено към източника на новото въздействие или възникналата нова потребност. „Изпреварващото виждане на събитията е иманентно (вътрешно) присъщо на ефективните лидери. Изпреварващото реагиране е една от най-ярките характеристики на лидерската личност” [2, с. 18].

Мениджърите осъществяват промените чрез административни решения и контрол, без отчитане на субективните трудности в адаптацията, без предварителни разяснения на обективната потребност и очакваните резултати от тях.

Лидерите гледат на промените като необходимо предизвикателство и изискват динамична комуникация за разясняване на тяхната необходимост и ефективност. Основен принцип при работата е този за равенство с подчинените. Те проявяват особено внимание към своите съекипници и последователи. При трудности те се насочват за помощ към подчинените си.

Мениджърът свежда фирмените интереси и проблеми за решаване до изпълнителите. Те имат нормативно утвърдена власт. Отговорността им е официална, а средствата за въздействие са задължителни.

Лидерът не властва, а координира и регулира междуличностните отношения, като само част от въздействията им са задължителни. В повечето случаи, те са повече като непринудително влияние, с цел насочване дейността на членовете към осъществяване на целите и задачите. Лидерите открито признават грешките си и не се страхуват да предприемат мерки за отстраняването им.

Мениджърът също се опира на сътрудници, но на такива, които информират за работата на останалите. Призовават подчинените си за по-голяма активност, но не споделят вижданията и позициите си. Те са предани на организационната структура, система и йерархия.

Лидерът винаги е признателен за усилията на подчинените си и прибягва до награда като средство за поощряване. Често са автократни в отношенията си, но тяхната автократия се основава на такива ценности като честно отношение и уважение на личността, настойчивост за постигане на по-високо качество, усъвършенстване, внимание към партньора и т. н.

Мениджърът е склонен към постоянен контрол и балансиране. Комуникира с хората, съобразно ролите, които имат в общата дейност и процеса на вземане на решения.

Лидерът, който е насочен към новости и е отворен към всички полезни неща, комуникира, не толкова на базата на изпълнителската функция, а далеч по-широко и по-непосредствено, в повечето случаи, чрез силата на чувствата. На всички организации са необходими, както мениджъри, така и лидери. Без добри мениджъри организацията рискува да изпадне в хаос.

Според М. Ландсбърг (Таблица 2), „без ефикасни лидери организацията става летаргична и спира да се развива. В повечето организации, обаче, истинските лидери имат и важната задача, да отглеждат свои последователи. Само ако се действа така, организацията може да оцелее- и дори да се развие” [6, с. 150].

Личностно-функционалните параметри на лидера са силно зависими и се модифицират от групата, в която работи. На база на това е важно, не дали притежаваш качества на лидер, а дали хората те признават като такъв. Формулирани са четири изисквания към успешното ръководство, според начина, по който подчинените оценяват лидера:

– Ръководителят трябва да се възприема като „един от нас”.

– Ръководителят да бъде „най-големия” сред нас. Да въплъщава, в най-голяма степен, нормите и ценностите, значими за групата.

– Ръководителят да е „най-добрият” сред нас. Да докаже, че е специалист по темата на задачата, че превъзхожда със способностите си останалите в екипа.

– Ръководителят трябва да отговаря на очакванията на последователите си.

П. Дракър отбелязва, че „почти винаги от ръководителя се очаква да бъде пряк, справедлив, твърд и, същевременно, внимателен, дружелюбен и достъпен” [4, с. 164].

Вродените качества, безспорно, са особено важни за личността на лидера, но по-важна роля имат придобитите умения. Лидерът трябва да притежава интелигентност, положителна нагласа и съчетание на смелост, хитрост и благоразумие. В практиката тези качества се развиват в разнообразни умения. Съвременните изисквания към качествата на ръководителя се класифицират по следния начин: интелектуални; психологически; способност за социално общуване; мотивация и нагласа за самоусъвършенстване; придобити знания и умения.

Възможностите да бъдат „култивирани” качествата в лидерите, се осъществяват, в зависимост от променящите се потребности на организацията.

По-скоро, една трудова група има различни лидери, които проявяват своите качества и умения в различни ситуации. Например, един член от групата заема позицията на информационен лидер, друг е лидер, който действа най-адекватно в критични ситуации, трети

изпълнява ролята на емоционален лидер и т. н. В зависимост от конкретните ситуации, на лидерски позиции могат да излязат двама и дори повече от членовете на една трудова общност.

Таблица 2

СЪОТНОШЕНИЕ „МЕНИДЖЪР-ЛИДЕР”

МЕНИДЖЪР	ЛИДЕР
Върши правилно нещата.	Съсредоточава се върху сегашния момент, върху късия срок и крайната цел.
Възпира рисковете.	Съсредоточава се върху бъдещето, върху дългосрочните задачи.
Обляга се повече на разума, отколкото на чувствата.	Прибягва към промени.
Върши правилните неща.	Опира се, както на чувствата, така и на разума.
Поема рискове.	

М. Ландсбърг поставя въпроса: „Защо би трябвало хората да си правят труда да слушат лидера- камо ли да му вярват?” и отговаря: „Следваме лидерите, защото им вярваме. Хората обръщат повече внимание на това дали могат да се доверят на говорещия, отколкото на това, което той казва” [6, с. 150].

Ефикасният лидер търси положенията, при които е необходима промяна. „Върши правилните неща” и действа, като използва личното си влияние. Той е силен с „идеите”, а, често пъти, и с „вдъхновението”.

Ефикасният мениджър предизвиква промените. „Върши правилно нещата” и не разчита изцяло на влиянието на поста си. Негов силен инструмент е „импулсът”.

Анализът на личностните параметри на мениджъра се свързва с особено отговорните функции, които той има, като водещ субективен фактор в управлението. Тези параметри имат следната последователност:

- поставяне и анализ на проблемите;
- поставяне на цели;
- планиране на алтернативите;
- решение;
- активизиране;
- организиране;
- координиране и ръководене;
- мотивиране;
- контролиране;
- оценка.

Въпреки непълнотата и условността, които имат, те пряко кореспондират с основните елементи на управленския процес- планиране, организиране, ръководство, контрол и мотивация. В този смисъл, дават възможност да се изведат и систематизират водещите личностни

параметри на мениджъра, тяхната взаимовръзка и предназначение. В своето разнообразие и сложност на реализиране, мениджърската дейност зависи от субективни и обективни фактори и условия. Най-непосредствено тя се детерминира от управленското умение на мениджъра, от управленския му подход и тактика, от управленската му стратегия и управленския стил. Тези базисни личностно-функционални параметри имат определяща роля за ефективността на неговата дейност.

Управленският статут на мениджъра, като водещ субект в активно осъществяване на взаимоотношенията за постигане на общата цел, кореспондира непосредствено с управленското му умение. Като всяко друго умение, управленското умение представлява интегриране в цялостна система, процеси и свойства на личността, които позволяват да се извършат успешно определени задачи и се постигнат определени цели и резултати.

Основните съвети, които се отправят към мениджъра, относно това, са свързани с изучаване на феномена лидерство и умението да се работи с неформалните водачи на работниците.

Възможно ли е всеки мениджър да стане лидер? Отговорът на въпроса е свързан с факторите, които определят неговото поведение. Изследванията по проблема не дават еднозначно становище за това, по какъв начин може да се опише наборът от фактори, влияещи върху лидерския стил. Все пак, могат да бъдат обособени два независими измерителя на лидерското поведение, свързани с проявата на уважение и структурирането на дейността.

Във връзка с проявата на уважение, лидерството може да бъде представено в таблица 3.

Таблица 3

СЪОТНОШЕНИЕ „УВАЖЕНИЕ-НЕУВАЖЕНИЕ”

ЛИДЕР, КОЙТО УВАЖАВА ПЕРСОНАЛА СИ	ЛИДЕР, КОЙТО НЕ УВАЖАВА ПЕРСОНАЛА СИ
Наблюдава, дали работникът е възнаграден за добре свършена работа.	Отказва да отстъпи, когато хората не са съгласни с него.
Създава такава атмосфера, при която персоналът се чувства непринудено, когато общува с него.	Като цяло, не отдава полагащото се на хората, с които работи.
Поддържа сътрудниците в конкретната им дейност.	Възлага нова работа и променя ангажиментите на подчинените си, без да е взел предварително мнението им.

Един мениджър ще бъде лидер, в зависимост от това, доколко успява да обедини структурата на дейността си с отдаването на значимо уважение към хората, с които работи.

2. Видове лидерски качества, според W. Benis

W. Benis (2004), определен като интелектуален гуру в съвременните теории за лидерството, преподавател в института по лидерство към Южно-Калифорнийския университет (Leadership Institute at the University of Southern California), обяснява, че „мениджърите вършат нещата правилно, а лидерите вършат правилните неща”.

Авторът идентифицира 6 лидерски качества:

Цялост (integrity)- това е съгласуване на думите и действията с вътрешните ценности. Индивидът трябва да се придържа към тези ценности, дори когато алтернативите са по-лесни и напредничави.

Отдаденост (dedication)- означава индивидът да посвети не толкова време, с колкото разполага, а достатъчно енергия на определена задача, че да постигне целта си. Работата на лидерски позиции не е да се свърши нещо, ако има време, а означава лидерът да се отдаде изцяло на задачата, на успеха и на ръководенето на всички останали, свързани с тази задача.

Доблест (magnanimity)- доблестният човек поощрява, когато е необходимо. При загуба е „милостив“ и позволява на останалите победени да запазят достойнството си. Доблестта в лидерството е да се отдава значимото на хората, които успяват и приемането на персонална отговорност при загуби.

Скромност (humility)- това качество е противоположно на арогантността и нарцисизма. Лидерът трябва да признава, че не е наследствено превъзхождащ другите и съответно, че те не са по-низши от него. Това означава, нито да се принизява, нито да се възвишава. Скромните лидери признават всички хора за равни по значение и знаят, че тяхната позиция не ги прави богове.

Откритост (openness)- изисква лидерът да може да изслушва идеите на другите, макар и различни от стереотипа на мислене. Да може да преценява само след като е чул различни мнения. Откритият лидер изслушва хората си без да ги прекъсва по-рано, което демонстрира най-малкото заинтересованост и изгражда доверие. Отвореността на лидера може да е знак, че чуждите идеи са по-добри от неговите. В непознатия свят на нови теории, умението открито да се приемат и обмислят други теории е много важно.

Креативност (creativity)- означава да се мисли различно. Това е възможност да се излезе от сложените рамки и да се погледнат нещата от различен ъгъл.

За лидера е изключително важно да може да вижда ново бъдеще, към което да води своя отбор. Креативността, формирайки умението да се мисли различно и да се виждат неща, които другите не могат да видят, дава смисъл на това, последователите да следват своя лидер. „Човек става лидер в една група, когато престане да вижда проблемите в групата с очите на обикновения изпълнител и започне да гледа с очите на ръководител, т. е., ангажирано, с чувство на отговорност, която той сам си налага, но и другите му признават“, отбелязва В. Василев [1, с. 154].

Заклучение

Управлението, като социален феномен и специфична социална дейност, изисква общуване между субектите и обектите на управление. Общуването е основен компонент на процеса на управление.

Изучаването на технологичните основи на процеса на управление е непосредствено свързано с философията на промяната- промяна в мисленето, нагласите, чувствата, очакванията и отговорностите на ръководители и подчинени, на мениджъри и изпълнители във всяка организация.

Изграждането на културата на управление в личността на мениджъра е свързано с у него на най-деликатните личностни качества и възприемането на такъв стил на управление, който му позволява да разкрие всички свои способности, висока професионална култура, знания и умения при реализация на управлението на организацията.

Промяната в ролята на управлението на човешките ресурси днес и в управлението на персонала е насочено по посока на:

- ориентация към разгръщане на човешкия потенциал;
- създаване на условия за произвеждане на ентузиазъм и освобождаване на енергия;
- ориентация към ценности, които се формират на основата на групови норми;
- даване възможност за „вътрешно мотивиране“;
- създаване на простор и насърчаване на личната отговорност;
- единство на рационалност, интуиция и емоционалност.

В епохата на глобализация и интелектуализация на всички видове капитал, на непрекъснатата позитивна промяна в дейността на успешните лидери, процесът на управление вече е дейност, насочена към изграждане на специфична социална архитектура в организациите, при която те преследват максимално своята ефективност. „Непрекъснатата ориентация към промени, висока ефективност и възприемането на нови технологии, превръща съвременните организации в перманентно учещи (learning organization) и съвкупности от екипи, в които всеки е длъжен да действа като мениджър със съответни функции, отговорности, лидерско въздействие и способности за обновление”, отбелязва Д. Панайотов [9, с. 42].

Управлението на организациите днес трябва да се съобразява с интернационализацията на бизнеса и специфичната межкултурна среда (често пъти в една организация работят представители на различни култури, етноси, религии, цивилизации, образователни системи, нравствени ценности и ценностни системи).

Литература

1. Василев В. Психологически основи на управлението. – Пловдив: Сема 2001, 2000.
2. Даскалов Н. Психология на лидера или шифърът към лидерството. – Велико Търново: Faber, 2007.
3. Десев Л. Речник по психология. – София: Булгарика, 1999.
4. Дракър П. Мениджмънт предизвикателствата през XXI век. – София: Класика и стил, 2000.
5. Иванов Д. Психология на лидерството. – София: Стопанство, 2008.
6. Ландсбърг М. Основи на лидерството: идея, вдъхновение, импулс. – София: Класика и стил, 2002.
7. МакФорън Д. Ръководство за управление на финансите на фирмата. – София: Класика и стил, 1990.
8. Никова Д. Проблеми на психологията на управлението. – София: Стопанство, 2007.
9. Панайотов Д. Психология на бизнеса. – София: Издателство на НБУ, 2001.
10. Benis W. Leadership. Institute at the University of Southern California. – Los Angeles, 2004.
11. Blake R. The managerial grid / R. Blake, J. Mouton. – Houston: Gulf Publishing, 1964.
12. Fayol H. Industrial and General Administration. – New York, 1916.
13. Porter M. The Competitive Advantage of Nations // Harvard Business Review. – March-April, 1990. – V. 68, no 2.

РОЛЪ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ В ФОРМИРОВАНИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Полянцева М. В.,

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический
университет», к. пед. н., доцент кафедры высшей математики и информатики*

Анотация. Необходимость развития самоконтроля и самооценки при изучении математики всё чаще считается основным в методологической литературе. Психологи установили, что самоконтроль – это необходимое состояние при формировании саморегуляции обучающегося. Одной из самых сложных и важных проблем современного обучения является формирование и развитие системы саморегуляции обучающегося, которая необходима для любой продуктивной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, самооценка, саморегуляция.

THE IMPORTANCE OF SELF CONTROL AND SELF-ASSESSMENT WHILE DEVELOPMENT OF SELF-ADJUSTMENT OF STUDENTS WHEN GETTING EDUCATION IN MATHEMATICS

Polyantzeva M. V.,

*Ph.D. of psychology, assistant professor of Educational and Practical Psychology Department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Abstract. The necessity of development of self-control and self-assessment during the mathematics training is considered on the page of methodical literature more often. Psychologists established that self-control is a necessary condition of development of pupil's self-regulation. One of the most complicated and vital problem of

modern training is forming and development of the system of pupil's self-regulation, which is important for any productive activity.

Keywords: self-direction, self-control, self-assessment.

Задача школы – помочь учащемуся создать и освоить средства, которые дадут ему возможность достичь своих целей. Совсем недавно цель школы определялась так: передать учащемуся знания. Однако еще в начале прошлого века наукой (в частности, работами Джона Дьюи) было доказано, что никаких знаний школа передать не может, поскольку они у каждого развиваются на основе собственного опыта.

В быстро меняющемся мире информация меняется так же быстро и теряет своё значение. В то время как способности ума, которые учащийся развивает в процессе учебы, значимы вне времени. Это «багаж», который всегда находится при учащемся, он постоянно используется и применяется при решении других задач. Научить ребёнка учиться – задача новой школы.

А научить учиться – значит сформировать и развить способность к саморегуляции.

Формирование способности к саморегуляции является одной из наиболее сложных и актуальных задач современного обучения. Саморегуляция необходима для любой продуктивной деятельности. Общая способность к саморегуляции проявляется прежде всего в успешном овладении новыми видами и формами деятельности. Она выражается внешне в успешном решении нестандартных задач, в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении принятой цели.

Внутренняя же, субъективная сторона саморегуляции характеризуется прежде всего осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, её важнейших структурных моментов – цели, условий, применяемых способов действий, необходимых коррекций, оценки результатов и др. Характерен устойчивый контроль за динамикой условий. Как правило, самостоятельно определяются причины возникающих трудностей и неудач [4]. Человек с развитой общей способностью к саморегуляции испытывает уверенность в своих возможностях в достижении успеха.

Чтобы целенаправленно формировать саморегуляцию учащихся, необходимо знать её сущность, условия и закономерности развития.

Саморегуляция понимается и как высший уровень умственной активности человека, и как его умение произвольно управлять своим физическим состоянием, своей деятельностью, своим поведением и взаимодействием с другими людьми; эффективно использовать свои психофизические особенности.

Саморегуляция учебной деятельности – это специфическая регуляция, осуществляемая учеником как субъектом деятельности. Ее назначение состоит в том, чтобы привести возможности ученика в соответствие с требованиями учебной деятельности, т. е. ученик должен осознать свои задачи в качестве субъекта учебной деятельности.

Саморегуляция, проявляемая и востребованная в учебной деятельности, имеет структуру, аналогичную саморегуляции всех иных видов деятельности. Она состоит из таких компонентов, как осознанные цели деятельности, модель значимых условий, программа действий, оценка результатов и коррекция [Там же].

Н. А. Менчинская считает, что сущность саморегуляции в том, что ученик приобретает самостоятельность в добывании новых знаний; актуализация знаний осуществляется путем контроля над выученным. Мобилизационно-побудительным механизмом саморегуляции учебной деятельности и залогом её успешности становится содержательная самооценка учебной деятельности. Нецеленаправленное формирование осознанной саморегуляции не гарантирует успешного её развития. Нередко именно низкий уровень саморегуляции, её конкретные дефекты лежат в основе неуспеваемости, различных трудностей, возникающих в учебно-познавательной деятельности.

Чтобы обеспечить интериоризацию механизмов регуляции учебной деятельности и тем самым превратить ее в индивидуальную форму учебной активности каждого учащегося, в процессе обучения должен быть решен ряд специфических проблем. «Во-первых, обеспечение условий для постепенного перехода от коллективно-распределенных форм учебной

деятельности к её индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками учебной информации; во-вторых, создание предпосылок для перехода к саморегуляции учебной деятельности на основе самоконтроля и самооценки её содержания, способов и результатов» [7, с. 65]. Успешность работы по переходу к индивидуальным формам учебной деятельности зависит от того, удастся ли в процессе этой работы обеспечить формирование у учащихся механизмов самоконтроля и самооценки.

Психологи установили, что самоконтроль – необходимое условие развития саморегуляции учащихся, а самооценка – основа саморегуляции.

Самоконтроль – это способность человека устанавливать отклонение реализуемой программы деятельности от заданной и вносить коррективы в план деятельности, это осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний.

Под самооценкой учебной деятельности следует понимать оценивание учеником своей учебной деятельности, которая может выражаться как содержательно, так и в форме отметки.

В традиционной системе обучения учащихся, как правило, специально не учат методам и приемам взаимо- и самоконтроля и самооценки. Критерии и эталоны, по которым учитель оценивает и контролирует учащихся, большей частью учащимся не заданы и поэтому ими не усваиваются. В результате выпускники школ не обладают развитыми формами рефлексии своей деятельности и поведения; у них нет стойкой привычки и потребности в самоконтроле и самооценке своей работы, своих поступков. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации, авторы которых анализируют результаты экзаменационных работ по математике учащихся за курс средней школы. Основной причиной этому является традиционная методика оценивания учебной деятельности учащихся. Функции оценивания учебной деятельности остаются за учителем.

По мнению Т. В. Габай, «можно говорить о несамостоятельности деятельности в том смысле, что другие субъекты выполняют целые совокупности действий, входящих в неё» [1, с. 110].

Развитие саморегуляции в обучении – переход от внешнего управления учебной деятельностью к самоуправлению.

Действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) всякой деятельности характерны и для учебной деятельности, без них невозможно оценить её эффективность. «Контроль заключается в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи... Контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения» [2, с. 163].

Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет результат учебных действий их конечной цели.

Оценка собственных действий воспитывает важные черты характера, выводит на самокоррекцию и саморегуляцию – на показатели формирующейся личности школьника, на рефлексию, когда себе самому отдается отчет в том, что и как сделано.

Психологи особое внимание уделяют изучению учебного действия контроля и оценки. В. В. Репкин отмечает: «Ученик в состоянии осуществить контроль, лишь опираясь на образец выполняемых действий, в котором представлены либо их результаты, либо состав и последовательность операций, которые необходимо выполнить, чтобы получить эти результаты, либо то и другое одновременно» [7, с. 211].

Выделяют несколько форм контроля (контроль по результатам, пооперационный, планирующий, предупреждающий, итоговый, рефлексивный). Все формы контроля направлены на то, чтобы «обеспечит соответствие выполняемого учебного действия его ориентировочной основе («плану действия»)). Сопоставление выполняемого действия с его ориентировочной основой есть не что иное, как содержание внимания. По мнению В. В. Репкина, внимание – особое действие, которое необходимо последовательно формировать. Контроль в форме произвольного внимания достаточен для правильного решения задач, которые требуют применения уже известных понятий, но не для их усвоения.

Контроль, обращенный на план действия и опирающийся на понимание принципов его построения, В. В. Репкин определяет как рефлексивный. Рефлексивный контроль направлен на ориентировочную основу действия и состоит в проверке её соответствия фактическим условиям

задачи. Такой контроль оказывается неотъемлемым компонентом процесса усвоения понятий. Рефлексивный контроль предполагает достаточно высокий уровень развития произвольного внимания.

В работах отечественных психологов особое внимание уделяется вопросу оценки самим учащимся результата своих действий. Приёмы управления своей учебной деятельностью нужно не подчинять умениям и навыкам, а выделить в особую систему, к которой соотнести «приёмы планирования учебной деятельности, самоконтроля (включающего оценку своих действий)» [3].

При формировании учебных действий контроля и оценки наблюдается феномен «утечки рефлексии» на полюс взрослого. «Для того чтобы ребёнок достиг самостоятельности в контрольно-оценочной сфере, взрослый должен выйти из ситуации непосредственного взаимодействия, организовав действия самих детей» [2, с. 214].

Способность к самоконтролю является одной из неотъемлемых составляющих учебного процесса в структуре деятельности и учителя, и учеников. Подробный анализ самоконтроля представлен в работах П. Я. Гальперина, Г. С. Никифорова. Центральным признаком самоконтроля является способность сопоставлять свои действия с его ходом и результатом, с эталонным образцом.

Самоконтроль развивается на основе способности человека контролировать любую свою деятельность. Иногда понятие самоконтроля излишне расширяют, отождествляют самоконтроль с саморегуляцией, с планированием, с процессом корректирования деятельности. Однако самоконтроль – лишь функция саморегуляции.

Отвергая отождествление самоконтроля с другими явлениями, ограничиваемся его фиксацией отклонения реализуемой программы от заданной и внесением соответствующих корректив в план деятельности.

Из требований к самоконтролю выделим следующие:

- он должен быть предметом специального усвоения;
- установка на самоконтроль – важный механизм его развития;
- предметом самоконтроля должны быть не только действия по эталону, но и собственные психические проявления.

Выделяют непреднамеренный (непроизвольный) и преднамеренный (произвольный) самоконтроль, определяемый сознательно поставленной целью – следить за точностью реализации программы своей деятельности.

Пониманию сущности непроизвольного самоконтроля способствовали исследования П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, В. П. Зинченко. Они показывают, что непроизвольный самоконтроль может осуществляться в структуре восприятия, функционировать автоматически. Предметом непроизвольного самоконтроля, осуществляющегося в структуре восприятия, является не деятельность в целом, её мотивы, а лишь процессуальная сторона деятельности.

Л. И. Рувинский и А. Е. Соловьёва выделяют две функции самоконтроля. Функцию самоконтроля по реализации программы действий внутри деятельности они называют «функцией стабилизации действий, первой функцией самоконтроля».

«Вторую функцию самоконтроля – по корректированию, стабилизации деятельности в соответствии с её мотивами, повышению устойчивости к непроизвольной смене» – называют «функцией стабилизации деятельности» [8].

Возможности данной функции у непреднамеренного самоконтроля значительно ограничены. Это связано с тем, что объект непроизвольного самоконтроля, осуществляющегося в структуре восприятия, определяется не сознательно поставленной целью, а задаётся конкретной деятельностью, т. е. её действиями, и с её сменой непроизвольно меняется. Этим во многом объясняется то обстоятельство, что учащиеся на уровне непреднамеренного контроля процессов учебной деятельности оказываются не в состоянии произвольно удерживать эту деятельность и в случае разного рода отвлечений непроизвольно переключаются на игру, мечты и т. п.

Конечно, человек может непроизвольно, без специальной цели сопоставлять свои намерения с конкретными поступками и результатами, т. е. осуществлять непроизвольный самоконтроль на основе сознательного (логического анализа). Но то обстоятельство, что этот самоконтроль

непроизволен, осуществляется не систематически, значительно снижает его возможности в стабилизации деятельности.

В отличие от непроизвольного самоконтроля, самоконтроль преднамеренный, определяемый специальной целью – следить за реализацией своих задач, препятствовать непроизвольной смене деятельности, обладает значительными возможностями стабилизации деятельности. Учащиеся, сознательно ставящие перед собой цель – осуществить намеченную программу деятельности, не отвлекаться посторонними по отношению к ней занятиями, оказываются в состоянии систематически и последовательно выполнять свои учебные обязанности. Преднамеренный самоконтроль обладает, по сравнению с непреднамеренным, более благоприятными возможностями также в реализации программы действий внутри деятельности. Учитывая избирательный характер восприятия, преднамеренная цель – проконтролировать определённую программу деятельности – способствует более полному и точному отражению информации о ней и, следовательно, более чёткому самоконтролю. Об этом свидетельствуют данные, полученные Д. О. Оганесян, которая пришла в своем исследовании к выводу: «чем больше информации воспринимается, тем – при прочих равных условиях – более эффективно, многосторонне и своевременно осуществляется самоконтроль» [5].

Психологи считают, что особо благоприятные условия для повышения эффективности самоконтроля создаются, когда школьник осознает тот факт, что он – объект собственного контроля, что он использует самоконтроль для воздействия на себя. Это побуждает школьника для улучшения самоконтроля отчитываться перед собой.

Психологическая наука неопровержимо доказывает, что, если мы хотим включить внутренние мотивы, мы должны убрать внешние и наоборот, ибо внешне мотивированная и внутренне мотивированная деятельность – антагонисты.

Педагог должен уметь организовать деятельность, основанную на внутренних мотивах. При наличии внутренней мотивировки все компоненты деятельности обучаемый организует сам. Следовательно, неизбежной становится замена сторонней оценки на самооценку.

Внутренний мотив возникает тогда, когда все аспекты учебной деятельности связываются с потребностями учеников. А для этого на первом этапе работы учитель делает всё для того, чтобы предстоящую деятельность сделать привлекательной, желанной для учеников, чтобы каждый ученик сам выбрал средства достижения поставленной цели, сам действовал, обеспечивая самоконтроль и самооценку полученного результата.

Особая роль самоконтроля состоит в его непосредственной связи с развитием внимания (по данным социологических опросов, свыше 70 % учителей главную причину неуспеваемости учащихся видят в их невнимательности). Неслучайно и то, что самоконтроль как специфическое проявление саморегуляции служит одним из показателей готовности детей к школе.

Приходится отметить и то, что в современном обучении самоконтроль традиционно подменяется контролем учителя, а также установкой только на правильный ответ. Ученика обращают в большей мере к итоговому, чем к текущему контролю – «пошаговому», «пооперационному».

Самоконтроль и самооценка – контрольно-коррекционная деятельность школьника, которая состоит в умении оценить свою работу с двух точек зрения: все ли выполнил, верно ли выполнил – и в связи с этим при необходимости скорректировать, поправить себя.

Как уже отмечалось, самоконтроль помогает утвердиться и в реальной самооценке (рефлексии) – одном из стержневых образований в процессе становления личности.

Формирование у школьников приёмов самоконтроля при обучении математике получило развитие в работах О. Б. Епишевой, В. И. Рыжика, В. С. Крамора.

Отметим также исследования, в которых выделены уровни сформированности действий контроля и оценки, самооценки.

Уровни сформированности действий контроля (по О. Б. Епишевой) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень	Диагностические признаки
I. Отсутствие контроля	Неумение соотнести учебные действия со схемой, обнаружить и исправить даже указанную ошибку в отношении неоднократно повторенных действий у себя и у других, некритическое отношение к исправленным ошибкам в работе
II. Контроль на уровне произвольного внимания	Неосознанное фиксирование факта расхождения многократно повторенных действий и произвольно запомненной схемы, неумение обосновать свои действия по исправлению замеченной ошибки. Частое повторение одних и тех же ошибок, неуверенность в правильности исправлений ошибок
III. Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	Затруднение в одновременном выполнении новых учебных действий и их соотнесении со схемой, соотнесение действий со схемой после решения задачи, отыскание и обоснованное исправление ошибок
IV. Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	Ориентация на усвоенную обобщенную схему непосредственно в процессе выполнения действий и безошибочное соотнесение со схемой процесса решения задачи. Самостоятельное обнаружение и исправление допущенных ошибок и объяснение своих действий. Но неумение скорректировать применяемую схему для решения новой задачи
V. Потенциальный рефлексивный контроль	Применение к решению новой задачи старой, неадекватной схемы, обнаружение несоответствия усвоенной схемы новым условиям с помощью извне. Внесение корректив в действия с помощью извне
VI. Актуальный рефлексивный контроль	Самостоятельное обнаружение ошибок, вызванных несоответствием схемы и условий новой задачи, самостоятельное и безошибочное внесение коррективов в схему в ряде случаев до фактического выполнения действий

Уровни сформированности действий оценки (по О. Б. Епишевой) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень	Диагностические признаки
I. Отсутствие оценки	Отсутствие потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни извне, невосприятие аргументации оценки, неумение оценить свои возможности
II. Неадекватная ретроспективная оценка	Наличие потребности в получении внешней оценки своих действий. Неумение оценить свои действия, ориентировка не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи. Ориентация на внешнюю оценку
III. Адекватная ретроспективная оценка	Умение самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия. Критическое отношение к оценке извне, неумение оценить свои возможности перед решением новой задачи
IV. Неадекватная прогностическая оценка	Свободная и аргументированная оценка уже решенных задач. Оценка своих возможностей перед решением новой задачи с точки зрения ее внешних признаков, а не структуры и возможности изменения известных способов действия для решения новой задачи

V. Потенциально-адекватная прогностическая оценка	Оценка с помощью извне своих возможностей в решении новой задачи, анализ и учет возможных изменений известных способов действия с помощью извне
---	---

Психологи утверждают, что умения и навыки формируются в деятельности, которая требует применения этих умений и навыков.

Д. Б. Эльконин считает, что формирование контроля идет от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями.

Математика является одним из опорных предметов средней школы, обеспечивающих изучение других дисциплин, прежде всего предметов естественно-научного цикла. В ходе изучения математики систематично и последовательно формируются навыки умственного труда – планирование своей работы, поиск рациональных путей её выполнения, критическая оценка результатов. Математика по своей структуре – формальная система. Для овладения математикой нужно уметь применять соответствующие формализованные приёмы и способы действий.

Знание алгоритмической схемы того или иного вида деятельности и владение ею позволяют учащемуся осуществлять самоконтроль и саморегуляцию. Таким образом, математика как учебный предмет имеет большие возможности для развития саморегуляции учащихся.

Организуя учебный процесс, учитель должен заботиться не только о раскрытии содержательно-математических вопросов, о реализации дидактических принципов и методико-математических рекомендаций. Не меньшее значение имеют вопросы организации взаимного контроля и самоконтроля учащихся. Поэтому установка на эти виды контроля должна содержаться уже в объяснении учителем нового материала, в вопросах и других учебных заданиях, предлагаемых им учащимся при изучении и закреплении этого материала. Постоянное и настойчивое приглашение к обмену мнениями, к самостоятельным выводам, к критике ошибочных утверждений и умозаключений, к защите полученных результатов – всё это создает благоприятные условия для формирования умений и навыков взаимного контроля и самоконтроля учащихся.

Выделим условия самоконтроля:

- проверять свои знания не только после окончания работы, но и в процессе её выполнения, по этапам, когда есть возможность своевременно, быстро и сравнительно легко исправить допущенные ошибки;

- бороться не только с ошибками, но и с причинами, их порождающими;

- пользоваться справочной литературой: словарями, энциклопедиями, таблицами, справочниками, памятками самоконтроля;

- проверять свои знания не только сразу после выполнения задания, но и по прошествии некоторого времени [9].

Взаимоконтроль и самоконтроль могут быть реализованы на каждом этапе процесса обучения: при изучении нового учебного материала, при проверке домашнего задания, при проведении устного опроса и т. д.

Целесообразно использовать такие приёмы и методы, как:

а) указание ответа (известного заранее или сообщаемого учениками друг другу);

б) круговые задания;

в) задания с программированным контролем;

г) разгадывание и составление софизмов;

д) разгадывание и составление тематических кроссвордов;

е) составление учащимися заданий для самостоятельной и контрольной работы;

ж) решение задачи разными способами;

и) отыскание ошибки, сделанной учителем намеренно при решении задачи;

к) решение задач с недостающими или избыточными данными;

м) математические диктанты.

Осуществляемый процесс гуманизации образования предполагает направленность обучения на развитие личности. Реализация принципа гуманитаризации возможна только через гуманитарное образование, которое прежде всего связано с гуманитарной культурой. Важным

компонентом гуманитарной культуры является культура мышления. Особое значение математики в умственном воспитании и развитии отметил еще М. В. Ломоносов: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит».

Однако математика сама по себе ум в порядок не приводит. Всё зависит от ориентации обучения, способа преподавания. В традиционной системе, как правило, осуществляется обучение готовым знаниям и очень редко, лишь отдельными учителями – обучение познавательной деятельности. Самостоятельная «внутренняя» активность ребенка сводится при этом в основном к запоминанию чужих объяснений, уже готовых правил и способов деятельности, к отработке и тренажу навыков и умений в соответствующей области действий. Ребёнок объективно «оберегается» от разного рода неопределенностей, связанных с постановкой цели, самостоятельным пониманием её смысла и необходимости, поиском условий, определяющих способ действия, оценкой хода деятельности, её конечного результата. Тем самым неизбежно ограничивается, не стимулируется собственная активность по принятию решений, детерминирующая построение деятельности и управление ею. Ограничивается именно та внутренняя самостоятельная активность, которая необходима для формирования общей способности к саморегуляции. Вместе с тем именно субъектное развитие ребёнка является одной из главных «сквозных» задач воспитания и образования на всех возрастных этапах.

Достижение необходимого развивающего эффекта обучения математике возможно на базе реализации деятельностного подхода, способствующего интенсификации учебного процесса. Этот подход предполагает обучение не только готовым знаниям, оно и деятельности по приобретению математических знаний, способам рассуждений, применяемых в математике; создание педагогических ситуаций, стимулирующих самостоятельные открытия учащимися математических фактов, их доказательств, решений задач.

Принято считать, что основной путь развития саморегуляции и обучения самоуправлению – это организация самостоятельной работы учащихся. Однако не всякая самостоятельная работа может быть достаточно эффективной. Для того чтобы она стала полноценной, в её организации должны быть реализованы функции управления учебной деятельностью.

И. А. Зимняя определяет самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий, контролируемую им по процессу и результатам деятельность. По критерию саморегуляции и самоуправления самостоятельная работа обучаемого представляет собой высшую форму учебной деятельности.

Организация самостоятельной работы как формы учебной деятельности требует специального обучения учителем её приёмов, формам и содержанию. Программа такого обучения может включать:

- диагностирование школьником своей познавательной потребности в расширении, углублении полученных знаний;
- определение собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей;
- определение цели самостоятельной учебной работы – ближайшей и отдалённой (для чего она нужна);
- самостоятельный выбор обучаемым объекта изучения и его обоснование для себя;
- разработку конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы;
- определение форм и времени самоконтроля.

Преднамеренное использование самоконтроля в процессе обучения позволяет значительно стабилизировать учебную деятельность. Осознание самоконтроля как средства самообучения способствует целенаправленному совершенствованию самоконтроля, дальнейшему повышению его корректирующей и стабилизирующей роли в самообучении.

Преднамеренное использование самоконтроля и осознание его как средства самообучения – необходимые условия повышения эффективности работы над собой. Поэтому обучение учащихся предполагает специальную информацию о самоконтроле, помощь им в овладении самоконтролем как средством саморегуляции.

Литература

1. Габай Т. В. Педагогическая психология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Знание, 1981. – (Новое в жизни, науке и технике. Сер. «Педагогика и психология». № 6).
4. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2.
5. Оганесян Д. О. О выработке самоконтроля в процессе труда // Тезисы докладов на II Съезде Общества психологов. – М., 1963. – Вып. 2.
6. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М., 1986. – 80 с.
7. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 228 с.
8. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьёва. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
9. Русаков Б. А. НОТ школьника. Из опыта работы школы. – М.: Просвещение, 1976. – 127 с.

ПЪРВОНАЧАЛНИ ДАННИ ЗА КОНСТРУИРАНЕ НА ВЪПРОСНИК ЗА ОПРЕДЕЛЯНЕ НА СТИЛОВЕТЕ НА ЛИДЕРСТВО В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

Татяна Предова,

докторант, Институт за изследване на населението и човека, Българска академия на науките

INITIAL DATA FOR CONSTRUCTION AND VALIDATION OF LEADERSHIP STYLES QUESTIONNAIRE IN ADOLESCENCE

Tatyana Predova,

PhD student, Institute for Population and Human Studies, Bulgarian Academy of Science

Abstract. This article aims to present initial data for construction and validation of a reliable tool, capable of determining leadership's styles in adolescence. The questionnaire for leadership's styles in adolescence has been validated in a sample of 312 students aged between 14 and 19 years. Four scales, with reliability higher than 0.70 (Cronbach's alpha), have been obtained after the processing of the data using factorial analysis. The results indicate correlation among leadership styles. The questionnaire for leadership styles in adolescence could contribute to the detection of adolescents who fit into different styles of leadership in this age, in order to be involved in various programs for leader's development.

Keywords: leadership, adolescence, leadership styles.

Въведение

Разбирането за лидерството все повече излиза извън рамките на бизнеса, политиката и армията. Публикациите през последните години развиват идеите, че лидерството всъщност е философия на живота. Да откриеш, че всичко започва със самодисциплина, да бъдеш собствен лидер и да познаеш себе си [1]. Като много други психични феномени и лидерството има своето проявление в юношеството. Тъй като това е период, който е изключително важен за цялостното личностно развитие, интерес би представлявал и проблемът, свързан с лидерството, и би имал принос за откриване и развиване на силните страни на личността.

В юношеската възраст се осмислят морални ценности, формират се първите устойчиви нагласи и се изграждат устойчиви стереотипи на поведение. Характерна особеност за периода е чувството за възрастност, развитието на самосъзнанието и самооценката, интересът към собствената си личност, към своите възможности и особености [2]. Това е период, в който юношите се опитват активно да синтезират своя опит, за да формират стабилно чувство за идентичност [3]. Макар периодът да е психосоциален по природа, може да се прояви социално съответствие и вероятно това поражда по-големия интерес да се проучва лидерството в този

възрастов период, както и да се разработват програми за развитието му. С оглед на спецификата на възрастния период при подрастващите има различия, но някои от основните допускания от водещите модели за лидерството са същите.

Във връзка с тези мотиви, а и като се отчетат многото непроучени аспекти на лидерството и огромното значение на този период за цялото личностно развитие, интерес би представлявало поставянето във фокуса на проучвания на въпроси като идентификацията на лидера в юношеска възраст в образователната среда; въпроси, свързани с разпознаване на стиловете на лидерство, връзката с определени личностни черти и др. Практическата полза от тях ще е разпознаването на лидери и създаването на възможности да упражнят тези свои качества за социално приемливи дейности, да се развиват като личности, способни да управляват живота си дългосрочно, да вдъхновяват последователи с идеите си, а това като цяло би довело до развитие на едно по-зряло и прогресивно общество.

Въпреки че в литературата се подчертава значението на феномена „лидерство“ в юношеска възраст, все още е налице липсата на достатъчно проучвания в тази област, а специален инструментариум за целите на такива изследвания се среща рядко [5]. Настоящото изследване има за цел да конструира и адаптира надежден инструмент с възможност за определяне на стиловете на лидерство в юношеска възраст.

МЕТОД

Описание на процедурата по конструиране на Въпросник за определяне на стиловете на лидерство в юношеска възраст

По своята същност подходът за конструиране на инструмента е рейтингов. Базира се на оценки на външни експерти, каквито са съучениците в класа при изследване на феномена на лидерството в образователна среда и изхожда от презумпцията, че съучениците са най-добрите оценители на проявленията на лидера в училищния клас.

Първоначалният пул от 51 айтема беше генериран от фокус групи от ученици, разговори с класни ръководители и изявени преподаватели. Пилотното изследване се проведе с 50 ученици, а след експертна оценка отпаднаха две трети от айтемите и бяха определени 17 айтема, които са включени във Въпросника за определяне на стилове на лидерство в юношеска възраст. Айтемите са конструирани, като са използвани твърдения, които биха определили характерни черти и поведения на лидери, изведени от класически теории за лидерството (теории за личностните черти, теории за ситуационното лидерство, теории за трансформиращото лидерство (вж. по-подробно [4]). Например желание за водене, просоциалност, склонност за балансиране на отношенията, решаване на конфликти, харизматичност [7]. Айтемите описват поведения и черти, свързани с постигането на целите на групата и емоционалния комфорт на всеки член независимо от позицията, която заема в неформалната йерархия на класа. След факторен анализ бяха извлечени четири скали със следното съдържание:

Командващият лидерски стил е свързан с поведение и черти като увереност, желание да се води в непозната ситуация, да се търсят нестандартни решения, да се експериментира, да се демонстрира увереност. Включва айтеми като:

	МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА
5. Обича да командва	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

	МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА
8. Мисли се за много важен/важна	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

Референтният/харесваният лидерски стил характеризира поведението на ученици, които привличат другите, влияят им по естествен начин, еталон са за външност или поведение. Включва айтеми като:

	МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА
2. Популярен/рна е сред другите	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

	МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА
4. Успява да се хареса, без да полага много усилия	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

Дионисиевият лидерски стил описва организатора на социалния живот в класа или групата; ученика, внасящ настроение, разнообразие; социалния тип, носител на социалния живот и обичуване. Включва айтеми като:

	МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА
10. Не се страхува да опитва нови неща	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

	МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА
14. Прави шури неща	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

Просоциалният/решаващият конфликти лидерски стил описва поведението на балансатора в отношенията, социално активния в решаването на значими въпроси за групата и за всеки един в нея. Включва айтеми като:

	МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА
1. Помага на другите	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

	МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА
3. Приятно е да си с него/нея в една компания	1) _____ 2) _____ 3) _____	1) _____ 2) _____ 3) _____

Процедура

Процедурата на провеждане на изследването включва указанието всяко изследвано лице да посочи три имена на свои съученици към всеки един от 17-те айтема. При обработката на резултатите мястото, на което е поставен съученикът в съответния айтем, не се отчита, а се отчита само броят на изборите по съответния айтем, определящ поведението в конкретна ситуация.

Извадка

Изследването е проведено в периода май 2015 г. – ноември 2016 г. с ученици от три училища: 51-во СОУ „Елисавета Багряна“ – София, ПМЕЕ – Бургас, и ПГ по облекло „Недка Иван Лазарова“ – Русе. Извадката се състои от 312 ученици на възраст между 14 и 19 години от IX, X, XI и XII клас, 196 момичета (62,4 %) и 116 момчета (36,9 %) със средна възраст 16 години. Данните са обработени с SPSS 19.00.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Факторният анализ на Въпросника е осъществен по метода на главните компоненти с ротация по Варимакс. Предпочетено е 4-факторното решение (72,96 % обяснена дисперсия), независимо че собствената стойност на четвъртия фактор е под критерия 1, но много близко до него (0,989), отчитайки съдържателната интерпретация на компонентите. Факторните тегла на айтемите по четирите скали на Въпросника за лидерски стилове в юношеска възраст варират от средни до високи (табл. 1). Четирите скали имат много добра надеждност (α на Кронбах), надвишаваща критерия 0.70 (табл. 2).

Таблица 1

Факторни тегла на айтемите по четирите скали на Въпросника за лидерски стилове в юношеска възраст

	Фактори				Айтеми
	1	2	3	4	
					Просоциалният, решаващият конфликти
Q1	,878	-,084	,066	,085	Помага на другите
Q16	,844	,167	,275	,038	Умее да решава конфликтите така, че всички да са доволни
Q7	,799	-,034	,244	,118	Защитава по-слабите
Q12	,738	,332	,067	,205	(Винаги) Има идеи какво да се прави
Q9	,733	-,078	-,025	,350	Честен/честна е. На него/нея може да се разчита
					Дионисиевият лидерски стил
Q14	-,084	,899	,015	,034	Прави „шури“ неща
Q15	,111	,867	,068	,057	Без него/нея в класа ще е скучно
Q17	,119	,781	-,011	,269	С него/с нея купонът е сигурен
Q10	,005	,749	,231	,191	Не се страхува да опитва нови неща
					Командирът или командващият лидерски стил

Q8	-,061	,057	,890	,168	Мисли се за много важен/важна
Q5	,216	,050	,882	-,045	Обича да командва
Q11	,418	,106	,810	,041	Умее да убеждава, да налага мнението си
					Референтният/харесваният лидерски стил
Q4	,110	,319	-,004	,813	Успява да се хареса, без да полага много усилия
Q13	,320	,375	-,030	,675	Почти всички в класа го/я харесват
Q6	,119	-,041	,145	,642	Другите понякога му/й завидват
Q2	,051	,267	,534	,621	Популярен/рна е в класа
Q3	,535	,085	-,058	,599	Приятно е да си с него/нея в една компания

Таблица 2

**Вътрешна консистентност на скалите
на Въпросника за определяне на стилове на лидерство в юношеска възраст**

	Брой айтеми	α на Кронбах
Командващият	3	0,83
Популярният	4	0,82
Дионисиевият/купонджията	4	0,87
Просоциалният	6	0,89

Не установяваме статистически значими различия по пол по отношение на използваните лидерски стилове в юношеска възраст.

В таблица 3 са представени корелационните зависимости между отделните лидерски стилове.

Таблица 3

Корелация между отделните лидерски стилове (N=313)

	Командващ	Референтен	Дионисиев	Просоциален
Командващ				
Популярен	0,361 **			
Дионисиев	0,387 **	0,635 **		
Просоциален	0,353 **	0,643 **	0,519 **	

** - $p < 0,001$;

Установяваме силни корелационни връзки между референтния лидерски стил, от една страна, и Дионисиев и просоциален лидерски стил, докато корелационните зависимости между останалите стилове са умерени. Наличието на умерени и силни корелационни връзки показва, че лидерите на класа се изявяват, като комбинират различни лидерски стилове. Този резултат, от една страна, да се разглежда като израз на характерното за възрастта непостоянно и динамично поведение, а от друга, може да се интерпретира и в рамките на ситуационната теория за лидерството, според която лидерът избира поведението си спрямо ситуацията, в която се намира групата, т. е. лидерските стилове се детерминират от ситуацията.

Изводи

Получените първоначални данни за конструиране на Въпросник за определяне на стилове на лидерство в юношеска възраст в извадка от 312 ученици показва, че той притежава добра факторна структура с почти 72 % обяснена дисперсия. Факторните тегла на отделните айтеми варират от средни до средновисоки стойности. Четирите скали имат много добра вътрешна консистентност. Изведени са четири лидерски стила, характерни за юношеската възраст – командващ, референтен, дионисиев и просоциален.

Въпросникът за определяне на стилове на лидерство в юношеска възраст може да има принос в откриването на юноши, които се вписват в различните стилове на лидерство в тази възраст, за да бъдат включвани в програми за развиването им като лидери и за развиване на онези силни черти на личността им, които проявяват. Тъй като съвременните теории за лидера поставят въпроса за това, че той е визионер, изявява се в кризисни ситуации, може би невинаги е с високи академични постижения и не се вписва понякога в стереотипните ни представи за този образ, изникват следните въпроси – дали той се разпознава в училищната среда като такъв или съществува риск да бъде отнесен към групата на бунтарите, които се явяват заплаха за статуквото; в стремежа си да изкажат своето мнение дали не се приемат за неуважителни; вместо въввлечени в ситуацията, с виждане да я променят в посока на някаква нова алтернатива, дали не се възприемат като заплаха за установения ред. В този смисъл Въпросникът за определяне на стилове на лидерство в юношеска възраст би могъл да има практическа полза за разпознаване на лидерите и обичайните стилове, които използват, с цел насочване на дейността им в конструктивна за общността посока.

Литература

1. Годин С. Линчпин: Незаменими ли сте? – София: Сиела, 2012.
2. Долто Ф. Тийнейджърите. – София: Наука и изкуство, 1995.
3. Ериксън Е. Идентичност, младост и криза. – София, 1996.
4. Карастоянов Г. Основни психологически теории за лидерството // Лидерство в многонационални операции / Г. Карастоянов (съст. и обща редакция). – София: Военно издателство, 2005. – С. 9–40.
5. Almohaimed S. Creating a multi-dimensional and holistic. Framework for emerging high-school students. Dissertation. – The University of Edinburgh Business, 2014.
6. Four dementions of student leadership: What Predicts students attitudes toward lidership development / J. Sherzter et. all // College Student Affairs Journal. – Fall 2005. – Vol. 25, No. 1.
7. Ladkin D. Rethinking leadersheep: a new look at old lesdershep questions. – Cheltenham, 2010.
8. Santrock J. W. Adolescence. – 13th ed. – New York: McGraw-Hill, 2010.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Разагатова Н. А.,

*доцент кафедры педагогики Самарского филиала Государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет», к. пед. н., доцент*

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников на муниципальном уровне, выявляется взаимосвязь универсальных учебных действий и исследовательских умений.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, исследовательские умения, универсальные учебные действия, метапредметные умения.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROCESS STRUCTURING OF EDUCATIONAL AND EXPLORATORY ACTIVITIES OF THE YOUNGER SCHOLCHILDREN

Razagatova N. A.,

*Ph.D. of pedagogics, assistant professor of pedagogical department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Abstract. Psychological and pedagogical conditions of process structuring of educational and exploratory activities of the younger schoolchildren at the municipal level are being regarded in this article. Interrelation between general educational activities and investigational skills has been discerned in this article.

Keywords: process structuring of educational and exploratory activities, investigational skills, general educational activities, metasubject skills.

Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования предполагает достижение младшими школьниками таких результатов, которые помогут их успешному обучению в основной школе. Задача, поставленная перед начальной школой, – научить детей учиться самостоятельно, что означает овладение не только предметными, но и метапредметными умениями.

Одним из приоритетных направлений начального образования на современном этапе является формирование у младших школьников универсальных учебных действий. Их сформированность определяет качество познавательной деятельности учащихся в основной школе, способствует успешному становлению учебно-познавательной мотивации [4].

Перечень универсальных учебных действий представлен в Примерной основной образовательной программе начального общего образования в разделе «Планируемые результаты освоения ООП НОО» [5]. Учеными выделены четыре группы универсальных учебных действий: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные. В содержательном разделе данного документа в Программе формирования универсальных учебных действий предложены рекомендации по формированию УУД в учебно-исследовательской деятельности.

Вслед за А. И. Савенковым, А. Г. Асмоловым мы считаем, что вовлечение младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность, обусловлено сензитивностью данного возрастного периода и оказывает позитивное влияние на формирование интеллектуальных способностей учащихся, метапредметных умений и на развитие личности в целом, способствует ее самовыражению и самореализации.

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие всех психических свойств личности, среди которых ведущими являются мышление, память, внимание, речь и воображение. В этом возрасте начинается социальное и личностное развитие ребенка. Как отмечает А. И. Савенков, жажда новизны, интеллектуальной стимуляции, потребность в умственных впечатлениях характерны для каждого здорового ребенка. Постепенно они трансформируются в любознательность или познавательную (интеллектуальную) активность [7].

Организация учебно-исследовательской деятельности преследует две цели: конечный результат (открытие личностно-значимого для ребенка знания) и сам процесс развития исследовательских умений младших школьников, расширение кругозора, изменение мотивации.

С. И. Гессен писал: «Наука, знание, истина суть такие же цели образования, как личность, свобода, право. Как каждый должен выработать в себе личность, точно так же и каждый должен быть приобщен к науке и к истине. Не все станут учеными по профессии. Но приобщиться к науке должен всякий. Познающий ребенок, делая свои первые наблюдения над действительностью и выводы из них, бессознательно подчиняется уже тем законам и правилам, которые регулируют и работу ученого» [2].

Мы определяем учебно-исследовательскую деятельность (далее УИД) школьников как специфическую учебную деятельность, предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования и ориентированную на открытие лично значимых для учащегося знаний, формирование исследовательских умений [3].

Соответственно, под организацией учебно-исследовательской деятельности мы понимаем вовлечение младших школьников в процесс, напоминающий научный поиск, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего, что способствует формированию и развитию исследовательских умений, способности самостоятельно добывать и применять знания.

Формирующиеся в процессе учебно-исследовательской деятельности умения являются метапредметными, необходимыми учащимся для успешного обучения. К исследовательским А. И. Савенков относит умения: видеть проблемы; ставить вопросы; выдвигать гипотезы; давать определение понятиям; классифицировать; наблюдать; экспериментировать; структурировать полученный в ходе исследования материал; делать выводы и умозаключения; доказывать и защищать свои идеи [7; 8].

Выделенные им исследовательские умения относятся к метапредметным, в частности познавательным, регулятивным и коммуникативным универсальным, учебным действиям, необходимым учащимся в образовательной деятельности, так как на их основе она осуществляется и оптимизируется.

Представим классификацию формирующихся и совершенствующихся в процессе занятий учебно-исследовательской деятельностью умений в таблице 1.

Учебно-исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте находится на этапе становления, что обуславливает ее специфические особенности:

- включение младшего школьника в УИД основывается на познавательном интересе, наиболее присущем данному возрасту;
- учитывая небогатый собственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в ее организации играют не только детские исследования, но и специальные занятия по формированию соответствующих умений;
- кроме учащегося и его научного руководителя (учителя) субъектом деятельности выступают родители, без поддержки и помощи которых занятия младших школьников УИД значительно затрудняются.

Таблица 1

Учебно-исследовательские умения,
формирующиеся в начальной школе в процессе занятий УИД

Умения, связанные с познавательной деятельностью Познавательные УУД	Умения, связанные с речевой и коммуникативной деятельностью Коммуникативные УУД	Умения, связанные с креативной деятельностью Познавательные УУД	Умения, связанные с организацией собственной деятельностью Регулятивные УУД
Выделять главное и второстепенное	Высказывать суждение	Видеть проблему	Сформулировать цель (целеполагание)
Давать определение понятиям	Задавать вопросы по прочитанному тексту	Выдвигать гипотезу	Назвать этапы собственной деятельности,
Классифицировать	Пользоваться словарями	Придумать понятный значок для обозначения предмета (знаково-символическое моделирование)	Планировать собственную деятельность
Сравнивать	Письменно ответить на поставленный вопрос		Определить собственные успехи и недочеты (рефлексия, самооценка)
Определять закономерности			
Наблюдать			

Полученная в процессе учебного исследования информация может быть новой только для того, кто ее получил, что не уменьшает значимости учебно-исследовательской работы. С. Л. Рубинштейн писал: «Когда говорят, что человек как индивид не открывает, а лишь усваивает уже добытые знания, это значит лишь то, что он не открывает их для человечества, но лично для себя все же должен открыть. Человек доподлинно владеет лишь тем, что он сам добывает собственным трудом» [6, с. 78].

Увлекаясь поставленной проблемой, общаясь, рассказывая о результатах проделанной работы, дети гордятся своими находками, обращаются к родителям, привлекая их к совместной работе. Учебное исследование приобретает личностный смысл и не воспринимается как тяжкая и неприятная обязанность. Более того, за счет стимуляции познавательной мотивации и открытия знаний данный вид деятельности позволяет снижать нервно-психические нагрузки [8].

Необходимо отметить, что учебное исследование младшего школьного возраста невозможно без помощи и поддержки взрослых: педагогов, родителей. Однако при этом следует помнить, что исследовательская работа, как и всякое творчество, эффективна только на добровольной

основе. Для того чтобы ребенок захотел участвовать в учебно-исследовательской работе, у него необходимо разбудить желание, сформировать исследовательскую мотивацию. Также нельзя забывать о предоставлении ребенку разумной доли самостоятельности, т. е. все, что ему в силу возраста посильно, он должен выполнить сам.

Естественно, для того чтобы выбрать тему, интересующую ребенка, нужно знать его склонности. Проблема исследования, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся. Суметь услышать, понять, почувствовать их интересы – сложная, но вполне решаемая педагогическая задача.

По мнению психологов, наиболее эффективно занятия исследовательской деятельностью сказываются на развитии гибкости и оригинальности мышления – показателях, рост которых обеспечивает переход к высокому уровню развития творческого мышления, способности выдвигать нестандартные, разнообразные идеи [8].

Процесс формирования исследовательских умений включает шесть этапов, каждый из которых усиливает новообразования предыдущего. По мнению П. Я. Гальперина, «поэтапное формирование является методом развернутого и открытого для наблюдения формирования новых конкретных психических процессов и явлений» [1, с. 39].

Таблица 2

Процесс формирования исследовательских умений

№	Этап	Содержание деятельности
1	Развитие когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов	Организуются занятия, в ходе которых у младших школьников развивается личностно-активное отношение к учебно-исследовательской деятельности, осуществляется развитие представлений об основных этапах этой деятельности, выявляются их склонности и интересы
2	Формирование практических исследовательских умений	Младшие школьники учатся задавать вопросы, видеть и формулировать проблему, выдвигать гипотезы, собирать и анализировать информацию, сравнивать, классифицировать и т. д.
3	Самостоятельная исследовательская деятельность	На этом этапе большое внимание уделяется формированию умений, связанных с организационной деятельностью (постановка цели, планирование работы и т. д.)
4	Развитие рефлексивного компонента учебно-исследовательской деятельности	Участвуя в обсуждении собственных исследований, младшие школьники должны осознавать, что удалось и что не удалось в ходе работы
5	Подготовка к защите выполненной исследовательской работы	Формирование коммуникативных и речевых умений. Младшие школьники учатся доказывать, отстаивать свою точку зрения, выступать с докладом о своей исследовательской работе
6	Защита исследовательской работы	Выступление учащихся на конференции. Освоение навыков самопрезентации

Заключительный этап является также показателем качества УИД младших школьников. Он предполагает обязательную работу экспертной комиссии, которая выявляет достоинства и недостатки исследовательской работы младшего школьника, дает соответствующие рекомендации. Работы учащихся чаще всего оцениваются по номинациям. Ранжировать работы младших школьников по местам, по-нашему мнению, не представляется целесообразным.

В то же время подготовка к выступлению на конференции, которая организуется как праздник (День науки), является мотивирующим средством к занятиям УИД. В ходе организации учебно-исследовательской деятельности важнейшим этапом являются ее

результаты. Первый – это созданный ребенком исследовательский проект. Второй – развитие творческих способностей, приобретение ребенком новых знаний, умений, навыков, составляющих целый спектр универсальных учебных действий.

Оба эти результата хорошо видны во время защиты детьми собственных исследовательских работ. Защита работы должна быть публичной, с привлечением авторов других работ, экспертной комиссии, зрителей. В ходе защиты ребенок учится излагать добытую информацию, сталкивается с другими взглядами на проблему, учится убеждать других, доказывая свою точку зрения.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников предполагает разработку содержания, форм организации и методов оценки результатов.

Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся является творческим и в то же время управленческим процессом подготовки, методического и ресурсного обеспечения проведения младшими школьниками исследований и реализации их результатов.

Разработанная нами модель организации учебно-исследовательской младших школьников на муниципальном уровне предполагает наряду с выявлением и поддержкой талантливых, способных детей включение в исследовательскую деятельность всех желающих школьников, создание условий для их творческой самореализации и самоутверждения, овладение ими исследовательскими умениями и, как следствие, повышение качества обученности [3].

Муниципальная модель организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников представляет единство двух аспектов обеспечения достижения цели – организационного и личностного. Их содержание, по сути, отражается матрицей критериев эффективности модели организации УИД младших школьников.

Для выявления успешности функционирования модели организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников нами были разработаны критерии ее эффективности. Эффективность организации учебно-исследовательской младших школьников на муниципальном уровне с нашей точки зрения необходимо характеризовать, исходя из сути категории «организация» и личностной направленности организации УИД как образовательного процесса. Соответственно, успешность организации учебно-исследовательской младших школьников отражается следующими условиями [Там же].

По организационному аспекту условия эффективной организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников на муниципальном уровне можно разделить на три блока: субъектный, нормативно-правовой, методический. В таблице 3 представлены критерии эффективной организации УУД в организационном аспекте.

Таблица 3

Критерии эффективной организации
УУД младших школьников в организационном аспекте

Субъектный блок	Нормативно-правовой блок	Методический блок
состав субъектов организации учебно-исследовательской деятельности на муниципальном уровне, который включает детей, их родителей, педагогов – научных руководителей, руководителей образовательных учреждений, преподавателей вузов	наличие разноуровневой (школьный, районный, муниципальный уровень) системы нормативно-правового обеспечения деятельности субъектов организации учебно-исследовательской младших школьников	наличие деятельных (активных) форм совместной деятельности субъектов организации учебно-исследовательской деятельности (как минимум на школьном уровне)
		наличие программ и циклограмм совместной деятельности субъектов организации УИД на муниципальном уровне
		наличие программ и циклограмм методической поддержки совместной деятельности субъектов организации учебно-исследовательской деятельности на муниципальном уровне

Исходя из сути личностной направленности организации учебно-исследовательской деятельности как образовательного процесса, ее эффективность определяют три блока условий: число заинтересованных участников, качество деятельности и содержание результатов деятельности. В таблице 4 представлены критерии личностного аспекта оценки организации УИД младших школьников.

Таблица 4

Критерии эффективной организации УУД младших школьников в личностном аспекте

Число заинтересованных участников	Качество деятельности	Методический блок
положительная динамика числа младших школьников, принимающих участие в учебно-исследовательских конференциях различного уровня (от школьного до регионального и выше)	повышение качества исследовательских работ младших школьников, представленных на муниципальном уровне	положительная динамика уровня сформированности исследовательских умений младших школьников, активно занимающихся учебно-исследовательской деятельностью
положительная динамика количества образовательных учреждений, организовавших участие младших школьников в конференциях различного уровня	повышение уровня профессиональной компетентности педагогов – руководителей учебно-исследовательской деятельности младших школьников	положительная динамика качества обученности младших школьников, активно занимающихся учебно-исследовательской деятельностью

Состав субъектов модели организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников как минимум включает: детей, их родителей, педагогов – научных руководителей, руководителей образовательного учреждения, координаторов учебно-исследовательской деятельности различных уровней.

Исходя из принципа учебно-исследовательской деятельности – самостоятельной ценности исследовательских умений и навыков (А. И. Савенков), необходимо проводить с младшими школьниками специальные занятия [8]. Цель таких занятий – помочь учащимся овладеть исследовательским инструментарием. Подобные занятия организуются в рамках внеурочной деятельности и имеют различные формы: научные общества, малые академии наук, заочные школы, клубы, факультативные курсы и т. д. Организация подобных занятий, проведение конференций различного уровня требует разработки нормативно-правовой базы: Положение о школьном научном обществе (ШНО, НОУ), Положение о школьной, районной, городской конференции и т. д.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников не должна носить стихийный характер, т. е. должен быть разработан определенный алгоритм совместной деятельности всех субъектов, циклограмма проведения конференций и подготовки к ним.

Все это в организационном плане приводит к четкому функционированию созданной модели и, как следствие, к качественным результатам.

Итак, исходя из вышеизложенного, оптимальными психолого-педагогическими условиями организации научно-исследовательской деятельности младших школьников можно назвать:

1. Выявление детских интересов, мотивация (функция учителя).
2. Занятия во внеурочной деятельности, способствующие овладению исследовательскими умениями.
3. Включение в совместную деятельность родителей.
4. Четкое определение границ помощи родителей (инструкция).
5. Исследование в рамках возрастной периодизации.
6. Подготовка к публичному представлению работы.
7. Обязательное публичное выступление.

Литература

1. Гальперин П. Я. поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – С. 93–110.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Городская межшкольная конференция «Первые шаги в науку»: методическое пособие / авт.-сост. Н. А. Разагатова. – Самара: Издатель Кузнецова О. С., 2009. – 74 с. – (Инновации в педагогике).
4. Как проектировать учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов [и др.]. – М.: Просвещение, 2014.
5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15)). – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/4587/POOP_000_reestr_2015_01.doc. – Загл. с экрана.
6. Рубинштейн С. Л. Развитие сознания у ребенка. Развитие и обучение // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
7. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – 2-е изд., исправл. и дополн. – Самара: Учебная литература, 2006. – 208 с.
8. Савенков А. И. Путь в неизведанное: развитие исследовательских способностей школьников: методическое пособие для школьных психологов. – М.: Генезис, 2005. – 160 с.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Степанов А. Б.,

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический
университет», к. психол. н., доцент кафедры общей и социальной психологии*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об особенностях акмеологии, как науки и о её возможном вкладе в процесс педагогической работы в современной отечественной системе образования.

Ключевые слова: акмеология, учащиеся, подготовка в системе образования.

ACMEOLOGICAL ASPECTS IN PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Stepanov A. B.,

*Ph.D. of psychology, assistant professor of educational and practical psychology department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Abstract. The paper concerns the issues of acmeology as a science and its possible contribution to the process of pedagogical work in the contemporary national educational system.

Keywords: acmeology, students, training in the educational system.

Компетентность и высокий уровень профессионализма индивида является одним из основных элементов эффективного использования ресурсов своей жизни и личностного роста, что делает эти факторы главными условиями рационального разрешения глобальных трудностей. В данном социокультурном контексте особую роль приобретает новая дисциплина акмеология (греч. акме – ‘высшая ступень, подъем’). Поскольку именно эта научная дисциплина касается закономерностей и технологических процессов формирования личности, развития профессионального мастерства и творчества, равно как и особенностей рациональной реализации индивидуальных особенностей.

Акмеология – наука сравнительно новая, находящаяся в стадии активного становления. Символично, что появление этого термина относится к периоду бурного интеллектуального и социального поиска 1920-х годов, когда возникли такие отрасли научно-практического знания,

как эврилогия (П. Энгельмейер), эргонология (В. Мясищев), рефлексология (В. Бехтерев) и в том числе акмеология (Н. Рыбников). Если социокультурным прототипом возникновения акмеологии было такое течение в русской поэзии начала XX века, как акмеизм (Н. Гумилев, С. Городецкий, А. Ахматова и др.), то ее естественнонаучной предпосылкой стали исследования Ф. Гальтона и В. Освальда о возрастных закономерностях творческой деятельности и И. Пэрна, изучавшего зависимость ее продуктивности от различных психобиологических факторов [1].

Акмеология особо акцентирует внимание на продуктивности деятельности человека (в виде творческих достижений, социального признания, личного успеха и т. п.) на различных возрастных этапах жизни. Одним из ключевых вопросов для акмеологии является проблема становления и развития творческого потенциала человека в различных видах профессиональной деятельности в сфере управления, науки и изобретательства, предпринимательства, образования и т. п. В этом отношении можно выделить два основных акмеологических подхода к представленной задаче [2].

Все без исключения признаки взросления любого человека составляют единое целое. Однако индивид не может добраться до вершин своего развития и деятельности одновременно и мгновенно. Это практически невозможно и непосредственно касается и быстроты достижения «акме» в разных сферах жизнедеятельности, которые, безусловно, имеют различное значение и социальные оценки в разные периоды жизни человека.

Безусловно, что формирование человека, его личности, в огромной степени находится в зависимости от определенных факторов и условий жизнедеятельности и социального окружения, в которые человек попадает как участник многих больших либо даже малых социумов, что играет важную роль в том, как в дальнейшем происходит социализация индивида и протекает его жизненный путь. Данное явление непосредственно отправляет нас к педагогике и педагогической психологии, которые и призваны сопровождать процесс формирования индивида и его личности согласно социальному заказу, требуемому государством и обществом к результату.

Получается, что и для развития личности взрослого человека внутриутробное развитие и развитие в разнообразные этапы онтогенеза, а также иные моменты жизненного пути, резко отличающиеся условиями и особенностями внешней среды, имеют большое значение. Имеет значение и его состояние здоровья на любом этапе онтогенетического формирования, что является одним из важнейших условий и факторов принятия определенных ценностей, характеризующих и определяющих действия человека, ту или иную активность, общение и прочие социально важные моменты. Многие обретают главную жизненную ценность в работе и профессии, кто-то отдает приоритет соответствию социальным нормам, что опять же может предполагать в том числе и реализацию себя в выбранной профессии. Поэтому неудивительно, что акмеология непосредственно сопряжена с педагогикой и главной целью в этой связи является осознание и решение проблем, связанных с выяснением особенностей формирования личности человека в любой из фаз его развития.

В педагогической интерпретации акмеология, как известно, является наукой, которая изучает развитие человека на ступени взрослости и достижения им вершины в этом развитии как природного существа (индивида), как личности и как субъекта деятельности (главным образом как профессионала).

К главным вопросам, которые смогут быть разрешены в русле педагогического применения акмеологии, можно причислить трудности исследования факторов, обуславливающих воспитание в нужном направлении на любом этапе онтогенеза, способствующих формированию личности детей или взрослых людей, вплоть до ситуации самоактуализации, которая должна быть, с точки зрения гуманистической психологии, совершенно необходимой для каждого индивида. Но обычно случается, что процесс формирования личности, нацеленный на достижение самоактуализации, может быть заторможен как раз из-за онтогенетических условий и факторов существования. Часто бывает, что при других стартовых условиях человек развивается и формируется гораздо более успешно.

Тогда акмеологии в совместной работе с педагогикой следует всяческими способами компенсировать недостигнутый оптимум условий существования в формировании личности

человека. Это происходит, как правило, за счет специальных общевоспитательных влияний и инициирования конкретной активности субъекта процесса в определенных областях, чтобы скорректировать образовавшееся у него несоответствие в формировании оптимального состояния его развития [3]. Конечно, достаточно часто обеспечение подобных условий коррекции является чрезвычайно трудным, а иногда и вовсе невозможным. Однако сама возможность данной коррекции позволяет получить прекрасный инструмент в рамках образовательно-воспитательного поля.

Кроме того, у акмеологии и педагогики имеется еще несколько пунктов сопряжения, что выражается в постановке проблемных задач, с обязательным определением трудностей образовательно-воспитательного процесса, имеющих отношение к обеспечению оптимальных условий формирования личности, особенно если она находится в рамках возрастной стадии зрелости. И основной задачей такого типа является создание множества направлений поддержки развития личности, то есть формирования наиболее оптимальных условий её развития, что делает акмеологическую составляющую на данном этапе становления российской педагогики и психологии особенно актуальной. Прямым следствием из всего вышесказанного является назревшая в современной отечественной системе образования необходимость повышения психолого-преподавательской квалификации преподавателей.

Одним из направлений решения сформулированной выше проблемы выступает коренная трансформация ценностных ориентации человека. Это означает наполнение его смысла жизни новым содержанием, изменение его отношения к людям, прежде всего входящим в его ближайшее окружение, перестройку его отношения к самому себе, к деятельности, которая является для него главной, к характеру заполнения досуга. И в этом отношении педагогика может усовершенствовать человека не только как будущего профессионала, но и как личность. Естественно, для этого требуется дальнейшее совершенствование коррекционной педагогики взрослых, ориентированной на инициирование не только самовоспитания и саморазвития отдельного человека, но и направляющей свои усилия на разработку действенных мер духовно-нравственного оздоровления ближайшего окружения того конкретного взрослого человека, ценностные ориентации которого содержательно меняются.

Следующей проблемой, которую может со своих позиций прояснить педагогика в сотрудничестве с акмеологией, является определение и классификация жизненных ситуаций, в которые попадает взрослый человек в своем развитии и которые ведут к кризисам в этом развитии, а в крайних случаях влекут за собой деформации взрослого и как нравственно здоровой личности, и как профессионала высокого класса.

Согласно возрастному, восходящему к педологии, подходу к акмеологической проблематике, продуктивность любой деятельности, в том числе и профессиональной, учебной, социальной и т. д. трактуется как кумулятивный эффект, производный от раскрытия возрастных возможностей человека, хотя и обусловленных социальными факторами (образованием, карьерой и др.).

Альтернативой служит системно-функциональный подход, согласно которому акмеология призвана изучать процессы становления творческого потенциала человека, ведущие к успеху в деятельности (с учетом культурологических, социологических, психологических, физиологических, генетических и иных детерминант данной деятельности), достижению оптимальной стадии творческого мастерства и определенного общественного признания. Сама деятельность рассматривается в данном подходе обычно на примере профессиональной направленности индивида. Это связано с относительной легкостью рассмотрения именно профессиональной деятельности в плане целей, задач и продуктов деятельности [4]. Важная психологическая особенность успеха состоит в том, что он, с одной стороны, всегда очевиден и конкретен (и в этом смысле ситуативен), а с другой – результат длительного, весьма противоречивого, конфликтного развития субъекта деятельности во взаимодействии многих ее детерминант. В настоящее время именно это положение считается основным при акмеологическом анализе или работе.

Еще одной задачей развития и формирования, какую способна с собственных позиций прояснить педагогика, а следовательно, и начинать её решать в совместной работе с акмеологией, считается изучение и систематизация актуальных личностных особенностей и индивидуальных

жизненных ситуаций, способных оказать негативное воздействие на процесс развития индивида, вплоть до деструкции как морально-нравственных, так и профессиональных ценностей.

Одной из возможностей разрешения данной проблемы является помощь психолога. Акмеология призвана исследовать формирование и развитие креативных возможностей индивида, факторов внешней среды (с учетом культурно-философских, социологических, эмоциональных, физических, генетических и других определяющих моментов), фактора социальной приемлемости. Активность рассматривается в этой связи, как правило, на равных правах с профессиональной направленности индивида [4].

Если руководствоваться системно-многофункциональным подходом, то нельзя игнорировать учебную среду, играющую колоссальную роль в жизни ребенка и формирующую условия, которые способны обеспечить оптимальное саморазвитие, послужить выявлению креативных и личностных возможностей индивидуума в акмеологическом плане. Однако непосредственно с формированием условий наибольшего благоприятствования, с целью всестороннего развития учащегося, в образовательной среде имеются проблемы. Эти проблемы вытекают прежде всего из доминирования классно-урочной системы, авторитарных компонентов в образовательном и воспитательском процессе. Принимая во внимание существенный объем знаний, умений и навыков, каким необходимо обучить в современной школе, постоянные споры и реформы вокруг концепции современного отечественного образования, во многом неудовлетворительную материальную укомплектованность учебных заведений, понятно, что в нашей просветительской концепции преобладает своеобразный авторитарный характер обучения из-за существенных его положительных сторон.

Обычно в системе образования возникает тенденция, когда в недостаточной степени проверяется и контролируется изменение или формирование особенности личности ребёнка, укрепление и развитие, например, его воли, творческой потенции, мотивационной сферы и т. д. Довольно жесткий контроль существует прежде всего за образовательным результатом в виде контрольных работ, разнообразных проверок и экзаменов. Выводы о морально-нравственной позиции ученика, его личностных качествах, мотивации к обучению и т. п. во многом построены на результатах его обучения и внешнего соблюдения им дисциплинарных требований и запретов [5].

При данных условиях сама образовательная обстановка предполагает использование авторитарного стиля в процессе обучения и воспитания. Этот стиль обладает с позиции педагога, находящегося в классно-урочной системе образования, несколькими бесспорными положительными сторонами. В первую очередь, это довольно легкая возможность с помощью в целом нетрудных репрессивно-авторитарных способов достичь соблюдения видимой дисциплины и внимания у учащихся во время занятия и механического запоминания установленных в базовом минимуме знаний и навыков работы в урочный период и вплоть до выполнения учащимися какой-либо проверочной работы или деятельности. За это неминуемой платой являются субъект-объектные взаимоотношения, предусматривающие строгий уклон во внешнюю мотивацию обучения.

Всё это порождает, в первую очередь, трудности с учебной мотивацией и формированием мотивации достижения успеха как стабильной личностной особенности. Именно здесь на первое место может выйти акмеология, так как эти трудности серьезно вредят акмеологическому открытию личностных, креативных и иных способностей и возможностей индивидуума.

Проблемы общего среднего образования являются в настоящий момент актуальными, приоритетными даже для таких организаций мирового сообщества, как Международная комиссия ЮНЕСКО по образованию для XXI века, Совета по культурному сотрудничеству «Среднее образование для Европы», Совета Европы и др. В меморандумах этих влиятельных международных организаций особо подчеркивается решающая роль образования не только в обучении, но и в развитии личности на протяжении всей жизни, что влияет также на развитие всего общества.

Практика обучения и воспитания в условиях классно-урочной системы признает образование, отвлеченное от реальности, фактически насыщающее абстрактными знаниями, и образование технологическое, профессиональное, нацеленное на выполнение какой-либо профессиональной

деятельности [3]. Присутствие в технологическом образовании, фактически в среднем специальном образовании, перекоса в техническую составляющую обучения труду уже изначально не предполагает серьезного развития личности, её социализацию и процесса акме-развития. Помимо этого, в образовании также жизненно необходима направленность на формирование компетенций, важных с точки зрения социальных условий, а не экономических приоритетов.

По этой причине основополагающей базой современной образовательной системы, учитывая доминирующие демократические и либеральные ценности современного общества, должна быть общественная направленность и сбалансированность развития личности выпускника. Осуществление подобного подхода возможно лишь в обстоятельствах акмеологической и созидательной школьной среды, другими словами, субъекта образовательного процесса в ребенке способна увидеть только конкретная образовательная среда со строгой ориентацией на индивидуальное развитие и его акмеологическую составляющую. В настоящее время понимание данного момента четко видно в политике правительства и Министерства образования Российской Федерации, которая нацелена на интенсивное введение личностно ориентированного обучения, гуманизацию образовательного пространства, фактически формирование, в том числе, акмеологической направленности образования и воспитания.

Показательным фактом здесь является введение ещё с 1989 г. в систему образовательной среды школы должности педагога-психолога. В положении о службе практической психологии образования в Российской Федерации от 29 марта 1995 г. были указаны основные задачи службы практической психологии в образовании:

1. Содействие полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе, формирование у них способности к самовоспитанию и саморазвитию.

2. Обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку на основе психолого-педагогического изучения детей.

3. Профилактика и преодоление отклонений в интеллектуальном и личностном развитии ребенка.

Все эти задачи имеют акмеологическую направленность, которая сохраняется до сих пор в российской системе образования. Не случайно изучением поиска путей привлечения психологических знаний к повышению качества педагогической деятельности длительное время занималась многие представители только зарождающейся акмеологии. Тенденция к внедрению психологической работы в систему школьного образования однозначно свидетельствует о приоритете в целях и задачах образования акмеологических целей, связанных с раскрытием личностного потенциала, творческих особенностей ребенка, формированием социально значимых качеств. Это направление работы позволяет уже совершенно однозначно говорить о формировании такого научного направления, как педагогическая акмеология.

Таким образом, в конце XX века оформился социальный заказ уже не столько на изучение развития человека как целостного макропроцесса (включающего детство, зрелость, старость), чем занималась психология развития и возрастная психология, сколько на формирование целостного подхода к вопросу поддержки и стимулирования этого процесса развития личности. Именно поэтому столь активно развиваются такие новые комплексные дисциплины, как педология и акмеология. Социальная потребность научного обеспечения все расширяющейся практики работы с глобальными вопросами развития человека, комплексного развития личности, создает дополнительные предпосылки для союзе психологии развития с акмеологией, изучающей процесс максимальной выраженности и раскрытия творческого потенциала человека на разных возрастных этапах.

Литература

1. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
2. Мелик-Пашаев А. А. Акмеология и творчество. К постановке проблемы // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 23–29.
3. Михайлов Ф. Т. Содержание образования и его идеальная форма // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 2. – С. 4–14.

4. Орлов А. А. Введение в педагогическую деятельность: практикум: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. А. Орлов, А. С. Агафонова; под ред. А. А. Орлова. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

5. Ткаченко Е. В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе // Известия Уральского научно-образовательного центра РАО: образование и наука. – 2000. – № 2 (4). – С. 15–19.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УНИВЕРСАЛИЯ «КОЛЛЕКТИВИЗМ – ИНДИВИДУАЛИЗМ»

Телепова Н. Н.,

Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», д. психол. н., доцент, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии

Телепов М. Н.,

Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», к. психол. н., доцент кафедры ДО и психологического сопровождения образовательного процесса муниципального бюджетного образовательного учреждения организации дополнительного профессионального образования «Центр развития образования» городского округа Самара

Аннотация. В статье приводится теоретический анализ различных подходов к изучению межкультурных феноменов, подробно рассматривается этнопсихологическая универсалия «коллективизм – индивидуализм», предлагается авторская методика диагностики наличия и степени выраженности тех или иных культурных факторов и предпочтений в рамках данной универсалии.

Ключевые слова: этнопсихология, межкультурное взаимодействие, индивидуализм, коллективизм, диагностика.

ETHNOPSYCHOLOGICAL AREA “COLLEKTIVISM – INDIVIDUALISM”

Telepova N. N.

Ph.D. of psychology, assistant professor of educational and practical psychology department, Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University

Telepov M. N.

Ph.D. of psychology, assistant professor of educational and practical psychology department, Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University

Abstract. The article presents theoretical analysis of existing modern approaches to intercultural phenomenon, ethnopychological area “collectivism – individualism” The article presents original diagnostic tool on individual level of different cultural phenomenon inside the ethnopychological area “collectivism – individualism”.

Keywords: ethnopychology, intercultural communication, collectivism, individualism, diagnostic tool.

В последнее время вопросы межэтнического и межкультурного взаимодействия все острее встают перед педагогами, психологами и руководящими структурами, имеющими отношение к образовательной среде. Теоретической базой данного исследования явились труды отечественных и зарубежных исследователей антропологического, социологического и культурно-исторического подходов к вопросу роли культуры в формировании этнопсихологических особенностей (Р. Д. Лейнг 2003, Г. Триандис 2007, Kitayama, Markus, Matsumoto & Narasakkunkit 1998, М. Рингельман 1931, А. И. Кравченко, Г. 2002, Хофстеде 1983, Л. Н. Гумилев 1994 и др.), а также труды, в которых формирование этнопсихологических особенностей рассматривалось в контексте интерпретации исторических событий (П. И. Сорокин, 2009, А. Д. Тойнби, 1991, К. Ясперс, 1995 и др.).

Вопросы межэтнического и межкультурного взаимодействия очень плотно связаны с философией, социологией, историей, педагогикой, религиоведением, лингвистикой, так как науки гуманитарного цикла имеют прямое отношение к человеческим взаимоотношениям как внутри одного этноса, так и в межэтническом пространстве. Этнология, культурология, этнопсихология как науки становятся все более востребованными и практико-ориентированными, так как они направлены на изучение закономерностей развития национально-психологических и культурных особенностей людей как представителей конкретных этнических общностей, отличающих их друг от друга [1, с. 12].

Существует множество отечественных и зарубежных исследований по этническим вопросам. Результаты и интерпретация этих исследований часто противоречат друг другу, но все они являются составляющими одной картины, представляющей огромное многообразие культур и традиций. Различными авторами представлены разные универсалии, внутри которых производится анализ и исследование культурных особенностей наций и этносов. Представим некоторые из них, чтобы осветить многообразие этнопсихологических исследований [4].

Н. Я. Данилевский, например, в своих исследованиях называет наиболее значимым фактор исторических форм воспитания, принятых у разных народов, передающихся из поколения в поколение. О. В. Ключевский исследовал связь между природой, социально-экономическими условиями и психологическими особенностями народа. Н. Д. Овсяннико-Куликовский в результате своих исследований пришел к выводу, что в мире существует два типа наций: активный и пассивный, а также два типа воли нации: действующая и задерживающаяся. Л. Н. Гумилев ввел термины «пассионарность» как импульс, приводящий в движение этносы, а также термин «пассионарная личность», причем жизнь этноса он рассматривал в параллели с жизнью человека, разделяя ее на определенные периоды: возникновение, подъем, упадок, смерть. Исследования Л. С. Выготского касались поведения человека и тенденций социокультурного и исторического развития. М. Лацарус, швейцарский ученый, считал, что «дух народа» – неизменная субстанция, следовательно, важно исследовать не только отдельного человека как представителя конкретного этноса, но общность как единое целое. Немецкий этнопсихолог В. Вундт ввел представление об этнопсихологии как о продолжении индивидуальной психологии. Французский мыслитель Г. Лебон считал, что судьбой народа руководят умершие поколения, то есть потомки как несут на себе тяжесть ошибок своих предков, так и получают награды за их добродетели. З. Фрейд, говоря о психических особенностях представителей различных этносов, утверждал, что психоанализ – универсальный метод исследования. Французский ученый Л. Леви-Брюль, будучи учеником Фрейда, считал, что людям различных этнических общностей свойственен специфический тип мышления, над которым довлеют коллективные представления: обычаи, обряды, культура, язык, социальные институты. Американская исследовательница Р. Бенедикт считала очень важным учитывать отбор ценностных, культурных установок в каждом этносе. По ее мнению, все культуры можно отнести к одной из двух групп: апполонический тип культуры (созерцательный, логичный, ритуализированный) и дионистический (буйство, экстаз, самоистязание, экзальтации). По ее мнению, первый тип культуры – так называемый средний путь развития, второй ведет по так называемому пути крайностей. М. Мид ввела понятие «основная личность», которое является базовым для западной этнопсихологии. Этот термин иногда заменяется термином «модальная личность», который обозначает выражение главных особенностей нации или этноса в общем виде.

В нашей работе мы исследуем такую универсалию межэтнического взаимодействия, как «коллективизм – индивидуализм». Все существующие культуры условно можно разделить на два основных типа: индивидуалистическую и коллективистскую. Индивидуалистической называют культуру, в которой индивидуальные цели каждого ее отдельного члена не менее, а порой более важны, нежели групповые. Коллективистская культура характеризуется превалированием целей группы над индивидуальными целями каждого ее члена. Каждый тип культуры имеет ряд преимуществ и недостатков [3].

Основными преимуществами индивидуалистической культуры являются: высокая ценность отдельной личности; личностная ответственность каждого члена общества за собственные поступки; развитие общества рассматривается как результат развития отдельной личности.

К основным недостаткам индивидуалистической культуры можно отнести: одиночество; распад семейной структуры; размытость ценностно-смысловых ориентиров; высокая преступность и уровень аддикций; заторможенность в развитии экономики из-за индивидуальных предпочтений работников (в частности, перемены мест работы).

Преимущества коллективистской культуры являются обратным отражением недостатков индивидуалистической культуры: высокая степень развития семейных ценностей; поощрение взаимной заботы; значимость ценностных ориентиров в жизни общества в целом и каждого его члена; низкий уровень преступности и аддикций; экономическая стабильность и устойчивость. При значимых преимуществах коллективистской культуры нельзя не отметить ее существенные недостатки: «волчья философия» при росте тенденций к индивидуализму; авторитаризм и давление на личность; высокая вероятность автократического режима [3].

Педагогам и психологам необходимо принимать во внимание специфичность данного культурного феномена. В частности, учитывать разное восприятие социальных и психологических реалий представителями коллективистской и индивидуалистической культур. Для удобства мы приводим перечень основных психолого-педагогических аспектов двух культурных феноменов в виде таблицы.

Таблица 1

Перечень основных психолого-педагогических аспектов, которые необходимо знать представителям разных культур в условиях взаимодействия

<i>Коллективизм</i>	<i>Индивидуализм</i>
Групповое членство и установки авторитетных лиц в данной группе в сильной степени влияют на поведение ее членов	Предпочтения и личностные особенности конкретного человека в группе более значимы, нежели его демографические характеристики (пол, возраст, статус)
Решение конфликта между вышестоящим и нижестоящим в подавляющем большинстве случаев осуществляется в пользу вышестоящего вне зависимости от его правоты	При конфликте между отношениями по вертикали и горизонтали индивидуалист предпочитает горизонтальные отношения (например, в конфликте супруги со старшими родственниками он встанет на сторону супруги, в конфликте друга с начальником – на сторону друга, особенно если тот прав)
Пренебрежение встречей или договоренностью с другом того же пола и возраста в пользу встречи с вышестоящей персоной является нормой	Индивидуалисты не любят ни начальственного, ни приниженого отношения, но ценят горизонтальные (равные) отношения
Убеждение, исходящее от авторитетных лиц, является лучшим средством заставить коллективиста что-то сделать	Для того чтобы убедить индивидуалиста что-то сделать, необходимо приводить лично значимые аргументы и комплименты достижениям и компетентности лично индивидуалиста
Вопрос «Тебе что, личное дороже общественного?» является риторически осуждающим	Предпочтение отдается личным интересам каждого члена группы
Перемена группы в большинстве случаев ведет к изменению поведения человека, его мнения, взглядов	Индивидуалист считает, что при любых обстоятельствах должен оставаться «верен себе»
Публичная критика недопустима, особенно женщиной – мужчины, нижестоящим – вышестоящего, молодым – пожилого	Конструктивная критика приветствуется как путь исправления ошибок ради будущего успеха
Ситуация соперничества вызывает дискомфорт, более предпочтительна деятельность (в том числе, игровая), не подразумевающая индивидуальных побед.	Ситуация соперничества приветствуется. Идеи групповой кооперации, избегания конфронтации не вдохновляют индивидуалиста. Он не любит групповой

Лучше, если «побеждает дружба», и вознаграждается вся группа или ее лидер	работы, когда вознаграждается вся группа или ее верхушка при анонимности индивидов
Совместное времяпровождение считается признаком хорошего тона. Желание индивидуалиста не быть с группой расценивается как неуважение. Коллективисты больше времени проводят в своей группе, в гостях	Не стоит ждать повышенного внимания к собственной персоне и активного сопровождения в делах и поездках: индивидуалисты предпочитают делать многие дела в одиночку и ожидают того же от других
Многочисленность сопровождения приветствуется, считается, что это определяет статус персоны. Индивидуалист, придя на встречу один, рискует оказаться в глазах представителей коллективистской культуры «социально незначимым». Пригласив в гости коллективиста, нужно быть готовым встречать его в сопровождении	Индивидуалист ценит личностные отношения с конкретным человеком, не уделяет большого внимания его окружению
Статусность и авторитет не допускают панибратского общения даже в застольных отношениях	Индивидуалист может в неформальном общении пренебречь своим статусом и сказать: «Зовите меня просто по имени»)
«Не имей сто рублей, но имей сто друзей» – поговорка коллективистской культуры. Построение деловых отношений, в том числе бизнеса, строятся в расчете на долговременные отношения; коллективисты не стремятся делать бизнес с первой встречи: считается, что сначала должно появиться доверие к партнеру	«Дружба – дружбой, а табачок врозь» – поговорка индивидуалиста Взаимодействие с индивидуалистом может быть внешне дружеским с первой минуты. Но в деловых отношениях все происходит официально и кратковременно (время – деньги)
Представление собственных достижений недопустимо, так как считается, что хвалить и представлять твою статусность должны другие	Индивидуалист придерживается стратегии «сам себя не похвалишь, никто не похвалит» Индивидуалисты гордятся своим личным успехом, своей компетентностью, которые являются важными аспектами их самоконцепции
При распределении наград и ресурсов коллективисты используют принцип справедливости в отношении членов аутгруппы и принцип равенства в отношении членов ингруппы. Принцип справедливости в своей группе расценивается как сигнал отвержения	Индивидуалисты используют принцип справедливости в обоих случаях. Уважение заслуживается делом, а не причастностью к группе. Индивидуалист не привязан к своей ингруппе (за исключением семьи: супруги, дети)
Оказанная услуга не предполагает денежного вознаграждения, но ответную услугу. Предлагаемые деньги в ответ на оказанную услугу в большинстве случаев рассматриваются как оскорбление	Каждая услуга в индивидуалистической культуре имеет свою цену в денежном эквиваленте, независимо от того, кто ее оказал
Подарки от заказчика исполнителю помимо оплаты услуги приветствуются как благодарность лично для исполнителя, в том числе и госслужащего	Индивидуалист расценивает подарок в ответ на услугу, за которую было оплачено по чеку, как взятку

Коллективист ожидает терпимого отношения к противозаконному поведению со стороны своей группы	Закон в индивидуалистической культуре выше личных отношений
В решении деловых вопросов решающим является слово, данное при свидетелях	В контрактах и расписках в индивидуалистических культурах многое значит подпись и печать

В чистом виде индивидуалисты, как и коллективисты, в условиях мультикультурного пространства встречаются редко. Но при этом у каждого представителя той или иной культуры, этноса, нации наблюдается определенная степень выраженности культурных факторов и предпочтений в универсалии «коллективизм – индивидуализм». Эти универсалии наряду с другими факторами, влияющими на этническую напряженность, необходимо принимать во внимание в условиях межкультурного взаимодействия [2].

В отечественной и зарубежной литературе существуют методики, позволяющие диагностировать межкультурные универсалии и степень их проявления, такие, как диагностика культурно-ценностного дифференциала личности [Там же], диагностика базовых убеждений [4].

Мы разработали методику «Опросник на выявление наличия и степени выраженности культурных предпочтений в контексте универсалии “индивидуализм – коллективизм”», представляющий собою диагностику в пределах данной межкультурной универсалии. Была выявлена теоретическая валидность методики (конвергентная валидность) на основе ее сопоставления с вышеназванными методиками и нахождения значимых связей с ними. Для корреляционного анализа использовалась методика парной корреляции по Ч. Спирмену. Была установлена положительная корреляция по всем показателям между данными, полученными посредством опросника и вышеназванными методиками ($p=0,005$).

Цель предлагаемой методики – измерение индивидуалистических и коллективистских предпочтений личности в процессе качественного межкультурного общения и грамотного психолого-педагогического сопровождения.

Инструкция: после каждого утверждения предлагаются варианты А или Б. Посчитайте количество тех и других в Ваших ответах.

1. Собственное мнение, если оно противоречит мнению другого человека, вы предпочитаете:
 - А. высказать напрямую,
 - Б. удержать при себе, либо выразить его в иносказательной форме, мягко.
2. Если возникла проблема, Вы:
 - А. предпочитаете прямо и открыто обсудить ее с оппонентом,
 - Б. предпочитаете не усугублять ситуацию, а попытаться «договориться».
3. Мнение о Вас окружающих людей является:
 - А. определяющим Ваше поведение, времяпровождение, отношения,
 - Б. второстепенным в определении, куда идти, чем заняться, как одеться.
4. Вы всегда:
 - А. пунктуальны и ждете этого от других,
 - Б. считаете, что опоздание на 5–10 минут допустимо, особенно для начальства.
5. Вы предпочитаете:
 - А. узкий круг людей для общения, считаете, что настоящих друзей не может быть много,
 - Б. иметь многочисленные знакомства, поддерживать отношения с максимальным количеством родственников, даже дальних.
6. Во время застолий Вы считаете,
 - А. что, когда говорит один, его все должны слушать,
 - Б. что вполне нормально, если общение будет проходить «в группах по интересам», не связанных между собой.
7. Вы считаете, что, находясь в общественном месте,
 - А. недопустимо вести себя громко и броско,
 - Б. сдерживать свои эмоции не обязательно: люди вокруг с пониманием отнесутся и к моей радости, и к моему несчастью.

8. В процессе ведения дел с партнерами Вы уверены, что
- А. деловые вопросы лучше решать за столом переговоров в деловой обстановке,
 - Б. лучше всего деловые вопросы решаются за столом с хорошей едой (в сауне или на природе).
9. Начальник для Вас –
- А. один из членов команды, у которого просто больше ответственности,
 - Б. человек, который решает все, он – БОСС.
10. Вы знаете, что в старости
- А. будете жить один, потому что дети и внуки «разлетятся» по разным городам «рыба ищет, где глубже, а человек – где лучше»; Вашим самым близким другом может стать Ваш верный пес,
 - Б. вы будете окружены внуками, правнуками, родственниками.
11. Когда Вы путешествуете, Вы:
- А. наслаждаетесь видами и новыми интересными местами,
 - Б. стремитесь все снять на фото и кинокамеру, потому что все увиденное потом можно будет посмотреть дома и показать другим.
12. Если конфликтуют мои родители с моим супругом, я приму сторону
- А. родителей,
 - Б. супруга,
 - В. того, кто прав.
13. Когда я иду в гости, я:
- А. заранее планирую, сколько времени я пробуду там,
 - Б. буду смотреть по обстоятельствам, как пойдет общение.
14. Если мой друг поступает противозаконно, я:
- А. привлеку его к ответственности,
 - Б. буду его покрывать перед законом – «друзей не предают».
15. При поступлении на новое место работы, я:
- А. подготовлюсь к интервью, соберу материалы, подтверждающие мой профессионализм,
 - Б. позабочусь о том, чтобы у меня были рекомендации от влиятельных лиц и благодарственные письма.
16. Я считаю, что
- А. человек должен оставаться сам собой всегда, не прогибаться под обстоятельства,
 - Б. обстоятельства порой требуют от нас максимальной гибкости, вплоть до перемены мнения, и это естественно.
17. Во время соревновательных игр, я люблю, когда
- А. побеждает дружба,
 - Б. усть те, кто признан лучшим.

Ключ к опроснику

Выраженность индивидуалистической ориентации:

А: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16.

Б, В: 3, 6, 12, 17.

Выраженность коллективистской ориентации:

А: 3, 6, 12, 17.

Б: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16.

Диагностика наличия и степени выраженности тех или иных культурных аспектов и предпочтений в рамках универсалии «коллективизм – индивидуализм» призвана помочь как представителям разных этнических групп в процессе межкультурного взаимодействия, так и психологу в процессе качественного сопровождения участников межкультурного общения, профилактики конфликтов в межкультурном пространстве, а также и оказания психологической помощи в вопросах психологического, социального и нравственного порядка.

Литература

1. Крысько В. Г. Этническая психология. – М.: Академия, 2008.
2. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998.
3. Телепов М. Н. Межкультурное и межэтническое взаимодействие участников образовательного процесса: аспекты психолого-педагогического взаимодействия: учебное пособие / М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ: Центр развития образования, 2014.
4. Triandis H. S. Culture and Social behavior. – N. Y., 1994.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОТЦОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Устюжанинова Е. Н.,

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
к. психол. н., доцент кафедры общей и социальной психологии*

Аннотация. Статья содержит краткий теоретический обзор социологических и психологических исследований в сферах удовлетворенности брачными отношениями, проблем отцовства в современном обществе, важности роли отца в уходе за младенцем и далее в воспитательном процессе; обоснована значимость эмпатии и интернальности у отцов для построения благополучных брачных отношений. В статье представлены результаты эмпирического исследования в период структурного кризиса семьи взаимосвязи эмпатии и интернальности отцов в связи их с удовлетворенностью браком, а также женщин, находящихся в брачном союзе с ними.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, отцовство, эмпатия, интернальность, воспитательная роль отца, равноправие полов (женское равноправие), структурный кризис семьи.

ANALYSIS OF PERSONAL ATTRIBUTES OF FATHERS' IN ACCORDANCE WITH THE PARTICULARITIES OF FAMILY RELATIONSHIP IN FAMILIES WITH NEWBORN CHILDREN

Ustyuzhaninova E. N.,

*Ph.D. of psychology, assistant professor of educational and practical psychology department,
Samara Branch of Moscow City Teachers' Training University*

Abstract. Article contains the short theoretical review of sociological and psychological researches in spheres of satisfaction with the marriage relations, paternity problems in modern society, importance of a role of the father in care of the baby and further in educational process; the importance of empathy and an internalnost at fathers for creation of the safe marriage relations is proved. Results of empirical research are presented in article during structural crisis of a family of interrelation of empathy and an internalnost of fathers in their interrelation with satisfaction with marriage, and the women who are in the marriage union with them.

Keywords: satisfaction with marriage, paternity, empathy, internalnost, educational role of the father, equality of floors (female equality), structural crisis of a family.

На современном этапе демографические и социально-психологические науки считают актуальнейшим вопрос сохранения семьи как социального института и как важнейшей единицы эмоционального объединения людей. Данные Госкомстата свидетельствуют о том, что за 2013 год в России зарегистрировано 510,4 тыс. разводов и 751,8 тыс. браков. По данным этой же организации только за год количество браков выросло на 1,2 %, а разводов при этом – на 19,9 %. То есть в России количество разводов составило 70 % от всех браков. При этом порядка 65 % всех разводов выпадает на молодые семьи (со стажем семейной жизни 1–5 лет), то есть не распадаются лишь менее трети заключенных браков. Одной из распространенных причин распада брака (хотя и не единственной) называют неудовлетворенность настоящим браком одного или обоих супругов. В настоящее время статистика не улучшилась. Следовательно, удовлетворенность браком является одним из очень важных аспектов благополучия семейных

отношений. Как самостоятельную проблему, а также в рамках исследования семейных (супружеских) отношений, категорию удовлетворенности браком рассматривали многие отечественные психологи (Н. Н. Обозов, Е. Ф. Ачгильдиева, А. К. Дмитриенко, О. А. Карabanова, А. Н. Обозова, А. П. Ощепкова, В. Сатир, В. А. Сысенко, В. Н. Дружинин, А. Г. Харчев, Н. И. Шевардин, В. В. Юстицкий, Э. Г. Эйдмиллер и пр.).

Субъективная удовлетворенность семейными отношениями рассматривалась в работах зарубежных психологов М. Аргайла, П. Коулмэна, Дж. Медлинга, М. МакКери, К. Р. Роджерса и др.

Феномен удовлетворенности браком рассматривался и отечественными исследователями. Как правило, удовлетворенность браком связывалась с различными аспектами взаимоотношений и личностными особенностями супругов. В. А. Сысенко (1990) рассматривал удовлетворенность браком как одно из условий его устойчивости. Взаимосвязь удовлетворенности браком с межличностным восприятием супругов изучала Ю. Е. Алешина (1995). Связь уровня удовлетворенности супругов браком и комплементарности брачных отношений исследовали в своих работах Е. В. Гроздова, А. Г. Лидерс (1997). Взаимосвязь ролевых ожиданий супругов в различных аспектах супружеских отношений (в т. ч. и удовлетворенности браком) с ролевыми ожиданиями изучала Н. Ф. Федорова (1998). А. Н. Волкова в исследовании (1999) рассматривала удовлетворенность браком во взаимосвязи с психологической совместимостью супругов. Как важный психологический феномен удовлетворенность браком изучалась в работах О. В. Егоровой (2002). Личностные характеристики во взаимосвязи с удовлетворенностью браком проводилось в исследованиях А. В. Толстой (2001), Е. Б. Назаровой (2003), Т. В. Андреевой. Интернальность во взаимосвязи с удовлетворенностью браком изучалась Е. Н. Устюжаниновой, О. В. Плешаковой [9].

Фактор удовлетворенности брачными взаимоотношениями в семье важен и в духовном воспроизводстве общества, поскольку позитивно эмоциональный фон взаимоотношений супругов оказывает положительное влияние на личность ребенка, растущего в семье. И особенный интерес в этом плане вызывает анализ взаимоотношений супругов в семьях с детьми первого года жизни, поскольку именно во взаимоотношениях возникают проблемы у молодых родителей, часто перегруженных физически и эмоционально заботой о маленьком ребенке. Именно в этот период происходит огромное количество изменений в организации семейных отношений, и важным фактором на этом этапе являются личностные характеристики молодых супругов. Переход от диадных к триадным отношениям часто сопровождается неумением перераспределить роли в домашних обязанностях и возникающим чувством ревности, в большинстве случаев у молодых отцов, в связи с уменьшением внимания к его личности и его потребностям из-за переключения внимания на малыша.

Н. Акерман выделяет в развитии молодой семьи 3 стадии: 1 – монада, 2 – диада, 3 – триада [1]. Третья стадия – это время серьезного кризиса для семьи. С рождением малыша начинаются серьезные испытания, в частности это структурный кризис семьи. Супруги должны приспособиться к большим физическим и психическим нагрузкам, к ограничению общей активности обоих за пределами семьи, к сложностям, связанным с недостаточной возможностью побыть в одиночестве и т. д. [2]. Может возникнуть ощущение отдаления друг от друга. По статистике на эту стадию приходится пик мужских измен.

Ю. Е. Алешина советует в такой ситуации не пренебрегать соблюдением простых правил общения, стремиться внимательно слушать, не перебивая партнера, стараться не повышать голос. Не следует использовать слов и выражений неоднозначных, которые могут быть неправильно истолкованы или поняты партнером. Тем более не следует стремиться чем-то обидеть и задеть супруга. И обязательно надо всегда знать и помнить, что для любого серьезного разговора или решения должно быть выбрано правильно место и время, чтобы оба супруга могли не торопиться и спокойно выслушать друг друга, а затем все обсудить. Тогда ни у одного из них не возникнет обиженного состояния по поводу того, что его мнение неважно или неинтересно другому.

В сложившейся ситуации очень важными качествами, способствующими преодолению разногласий, оказываются такие личностные характеристики мужчин, как эмпатия и интернальность. Поскольку эти качества помогают мужчине лучше чувствовать супругу и

преодолевать собственные обиды, связанные с новыми условиями жизни, усталостью от напряженной деятельности, субъективных ощущений недопонятости и снижения внимания к собственной персоне. Хорошо развитые эмпатийные способности в сочетании с высокой степенью ответственности у мужчины позволяют им лучше понять состояние молодой мамы (жены) и с позиции взрослого человека принять и пережить трудности, возникающие в этот период.

Выявлением особенностей проявления эмпатии в интерперсональных отношениях занимались А. А. Бодалев, Н. Н. Обозов и др. Взаимосвязь интернальности супругов и удовлетворенности браком исследовали Н. Ф. Федотова, Е. Н. Устюжанинова.

Не встречается в исследованиях информации о взаимосвязи описанных личностных характеристик отцов с удовлетворенностью браком в семьях с детьми первого года жизни. Поэтому интерес вызывает одна из наиболее важных и при этом недостаточно исследованных областей родительства – феномен отцовства применительно к молодым семьям с новорожденными детьми. В таких случаях интересны и важны роли мужчины – мужа и отца.

Современный этап развития российского общества характеризуется изменением традиционных семейных установок, эмансипацией женщин, либерализацией брачных отношений и в то же время низким уровнем заботы государства о воспитании подрастающего поколения и, как следствие, ростом требований к родителям.

Роль отца исторически постоянно менялась в зависимости от условий существования и культуры, в которой существовала семья, а также социальных устоев и норм поведения.

На фоне снижения воспитательной роли отца в семье исследование проблемы феномена отцовства приобретает не только теоретико-практическое, но и социальное звучание. Проблемой отцовства в разных аспектах занимались: В. А. Сухомлинский (педагогические аспекты); И. С. Кон (социокультурный); М. Мид (культурологический); О. А. Шаграева (исследование материнства во взаимосвязи с ним отцовства). Но долгое время рассматривался не сам феномен, но в основном роль отца в развитии его ребенка, роль негативных последствий безотцовщины, доминирование роли матери в воспитании и необходимость взаимодействия отцовства и материнства [5].

С психоаналитической точки зрения, ослабление отцовской власти в семье – социальная катастрофа, потому что вместе с отцовством подорваны и все структуры власти, а также дисциплина, самообладание и стремление к самосовершенствованию. «Общество без отцов» – это демаскулинизация мужчин, социальная анархия, пассивная вседозволенность и т. п.

Итак, при относительной изученности материнства отцовству в литературе отводится второстепенная роль. А. С. Спиваковская считает, что отец-воспитатель отстает от материнской позиции. И происходит это по той причине, что отцы начинают чувствовать привязанность к ребенку, когда дети уже подросли. У ряда ученых (В. И. Кочетков, Т. М. Афанасьева, А. С. Спиваковская и др.) существует мнение, что главное, что может сделать отец для своего ребенка, это любить свою жену. К. Витакер отводит отцу роль наблюдателя при беременности жены и уходе за младенцем. С другой стороны, К. Флэйк-Хобсон полагает, что участие отца в воспитании ребенка сильно влияет и на супругов, и на малыша [7].

Отцовство исторически не является обязательным компонентом семьи. При этом, в традиционной патриархальной семье отец выступает как пример для подражания и непосредственный наставник во внесемейной, общественно-трудовой деятельности; как кормилец; как персонификатор власти и высший дисциплинатор. Женское равноправие в современной семье эти традиционные ценности отцовства серьезно ослабляет. Чем более отец становится участливым и демократичным, тем больше он подвергается критике со стороны жены, а его авторитет, который основан на внесемейных факторах, заметно снижается.

В. Н. Дружинин считает, что проблема отцовства усугубилась в постсоветском пространстве и современные практика и законодательство отчуждают отца от семьи. Роль отца в тоталитарном обществе как главного агента социализации сводится к минимуму и возрастает роль природной психобиологической связи между ребенком и матерью. Демократическая семья предполагает равенство прав, нормальная – различия в ответственности, которая должна ложиться преимущественно на отца [3].

Й. Лангмейер и З. Матейчек считают, что роль отца – определенный пример поведения и источник уверенности и авторитета. Он олицетворяет дисциплину и порядок. Если ребенок растет без отцовского авторитета, то он, как правило, асоциален, недисциплинирован, агрессивен в отношении взрослых и сверстников. Отец – «наиболее естественный источник познаний о мире, труде и технике». Отец ориентирует на будущую профессию, а также создает социально полезные идеалы и цели [8].

С точки зрения Э. Берна, ребенку ценны теплые отношения с отцом. Воспитанный в присутствии нежного мужчины, ребенок в зрелом возрасте лучше будет обращаться с людьми, чем выросший без отца. Психологические исследования выявили, что дети, выросшие без отцов, зачастую имеют пониженный уровень притязаний наряду с повышенным уровнем тревожности, им чаще свойственны невротические симптомы, у них страдают качество учебы и самоуважения. Холодность отцов способствует застенчивости, тревожности и антисоциальности детей. От эмоциональной близости с отцом дети выигрывают психологически. Мальчики, жившие с отцами, более адаптивны [4].

Таким образом, нести ответственность за жену и ребенка и чувствовать их для будущего благополучия семьи и развития ребенка – это те качества, которые очень важно воспитывать у мальчиков.

Встречаются исследования, связанные с изучением взаимосвязи степени интернальности супругов с удовлетворенностью браком [9]. Но эти исследования касаются семейных отношений с большим стажем. Исследований же взаимосвязи эмпатии мужчин и удовлетворенности браком, тем более в младенческом возрасте детей, не встречается.

Для проверки гипотезы о том, что высокий уровень интернальности и эмпатии отцов, имеющих детей до года, способствует благополучию взаимоотношений в их семьях, нами проведено исследование, в котором приняли участие 30 семейных пар, имеющих 1 ребенка в возрасте от 0 до 1 года. Супружеский стаж исследуемых пар от 0,5 до 5 лет.

Возраст супругов находится в диапазоне от 19 до 32 лет (жены) и от 19 до 39 лет (мужья).

В исследование привлечены следующие диагностические методы: тест удовлетворенности браком Ю. Е. Алешинной, опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинд, методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Опуская качественный анализ первичных результатов, приведем результаты статистического анализа, проведенного в программе SPSS-17 методом корреляционного анализа Спирмена. При помощи этого метода установлены корреляционные связи между удовлетворенностью браком у мужчин и их:

- интернальностью в области достижений (Ид) ($R_s=0,473$, $p\leq 0,01$) (с ростом показателя интернальности в сфере достижений у мужчин растет удовлетворенность браком);
- интернальностью общей ($R_s=0,371$, $p\leq 0,05$) (с ростом показателя общей интернальности у мужчин растет удовлетворенность браком);
- уровнем эмоционального канала эмпатии ($R_s=0,695$, $p\leq 0,01$) (с ростом показателя эмоционального канала эмпатии растет удовлетворенность браком);
- уровнем проникающей способности эмпатии ($R_s=0,695$, $p\leq 0,01$) (с ростом показателя канала эмпатии «проникающая способность» растет удовлетворенность браком);
- уровнем идентификации ($R_s=0,678$, $p\leq 0,01$) (с ростом показателя канала эмпатии «идентификация» растет удовлетворенность браком);
- уровнем по шкале суммарной эмпатии ($R_s=0,453$, $p\leq 0,01$) (с ростом показателя канала эмпатии по суммарной шкале растет удовлетворенность браком).

Удовлетворенность браком у женщин также коррелирует со следующими характеристиками мужей-отцов:

- интернальностью в области достижений (Ид) мужчин ($R_s=0,425$, $p\leq 0,05$) (с ростом показателя интернальности в сфере достижений у мужчин растет удовлетворенность браком у женщин);
- интернальностью общей (у мужчин) ($R_s=0,362$, $p\leq 0,05$) (с ростом показателя общей интернальности у мужчин растет удовлетворенность браком у женщин);

- эмоциональным каналом эмпатии ($R_s=0,713$, $p\leq 0,01$) (с ростом показателя эмоционального канала эмпатии растет удовлетворенность браком у женщин);
- проникающей способностью эмпатии ($R_s=0,815$, $p\leq 0,01$). Прямая корреляционная связь (с ростом показателя канала эмпатии «проникающая способность» растет удовлетворенность браком у женщин);
- идентификацией ($R_s=0,776$, $p\leq 0,01$) (с ростом показателя канала эмпатии «идентификация» растет удовлетворенность браком у женщин);
- суммарной шкалой ($R_s=0,500$, $p\leq 0,01$). Прямая корреляционная связь (с ростом показателя канала эмпатии по суммарной шкале растет удовлетворенность браком у женщин).

Как видно из результатов статистического анализа, именно в тех семьях, где сами мужчины стремятся добиваться того хорошего, что происходит в их жизни, и успешно достигать своих целей в будущем, удовлетворенность брачными отношениями более высока, чем в семьях, где у мужчин более низкие показатели интернальности в сфере достижений. Мужчины, приписывающие свои успехи и достижения лишь внешним обстоятельствам (например, помощи других людей или везению), вызывают у женщин меньше уверенности в защищенности, поскольку в период ухаживания за младенцем молодая мать наиболее зависима. Зависимость от внешних обстоятельств внушает обоим супругам больше неуверенности и тревожности, что связано с более негативными ощущениями. В исследованиях Г. Навайтиса установлено, что у мужчин с низкой ответственностью и ригидной установкой на материальное обеспечение семьи при стойких неудачах финансового или профессионального плана появляется не только отрицательная оценка семейных отношений, но также и снижение удовлетворенности интимными отношениями с партнершей. Они начинают считать, что неудачник не может иметь успешные сексуальные отношения [6].

В общем, картину взаимосвязи удовлетворенности браком и эмпатических способностей мужчин можно представить следующим образом. И мужчины, и женщины в семьях с детьми первого года жизни наиболее удовлетворены существующими брачными отношениями в тех случаях, когда у мужчин более выражены эмпатические способности. Умение мужчины сопереживать заботам жены о ребенке, эмоционально отзываться и понимать внутренний мир женщины, энергетически подстраиваться к ее внутреннему миру (эмоциональный канал эмпатии), тем в большей степени не только женщина, но и сам мужчина удовлетворяется отношениями в браке.

Проникающая способность в эмпатии является характеристикой коммуникативных свойств человека. Именно эти свойства способствуют доверительности и открытости в отношениях партнеров. И эти качества способствуют повышению удовлетворенности брачным союзом. Напротив, низкие показатели по этой шкале свидетельствуют о нарастании напряженной атмосферы и подозрительности, что снижает степень удовлетворенности браком.

Таким образом, в выводах мы отмечаем:

1. Наиболее тесно взаимосвязана удовлетворенность браком и у женщин, и у мужей-отцов с эмпатическими способностями мужчин.
2. Удовлетворенность браком высока у обоих партнеров тогда, когда у отцов высоко выражены: доверительность и открытость в отношениях с партнершей, умение сопереживать и понимать состояние жены, умение поставить себя на ее место, умение и готовность подражать жене в заботах о ребенке, умение понимать внутренний мир женщины и энергетически подстраиваться к ее внутреннему миру.
3. Менее тесная взаимосвязь установлена между удовлетворенностью браком у партнеров и интернальностью отцов.
4. В тех семьях, где у мужчин высоко выражены ответственность за свои дела и поступки, инициативность, общительность, развитость системы целеполагания, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, удовлетворенность браком у партнера возрастает.
5. Эмпатия не является привилегированным качеством в воспитании мальчиков, но ответственность – это важнейшее качество для успешности личности и семьянина, и профессионала. Следовательно, обществу необходимо уделять особое внимание воспитанию у мальчиков интернальности и эмпатии.

Литература

1. Акерман Н. Семья как социальная и эмоциональная единица: монография. – СПб.: Питер, 2000. – 256 с.
2. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи: монография. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 211 с.
4. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: монография. – М.: Гардарики, 2004. – 127 с.
5. Кон И. С. Этнография родительства: монография – М., 2000. – 65 с.
6. Навайтис Г. Женщина, мужчина и семья: все, о чем вы осмелитесь спросить: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 224 с.
7. Обухова Л. Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития: монография / Л. Ф. Обухова, О. А. Шаграева. – М.: Жизнь и мысль, 1999. – 68 с.
8. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 398 с.
9. Устюжанинова Е. Н. Исследование субъективного локуса контроля супругов во взаимосвязи с психологическими характеристиками брака / Е. Н. Устюжанинова, О. В. Плешакова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 121–130.

PERSONAL REGULATIVE MECHANISMS AND RECOVERY PROCESSES IN HOSPITAL ENVIRONMENT

Yasen Yanev, Assoc. Prof Ivan Aleksandrov PhD, Medical University, Varna

Abstract. While providing psychological support in a hospital environment, it is crucial to know and understand the personal regulative mechanisms that play a role in recovery processes. Personal regulation is viewed as a system of internal factors, which determine the probability of specific behaviours to appear. Regulative processes are most prominent when in novel, unclear, uncertain situations, such as hospitalization and recovery. Here are outlined three important personal constructs that the authors believe are fundamental for behavioural regulation: motivation, general expectations, and belief in just world. Their content to a large degree defines the organization, direction and execution of personal regulative processes.

Keywords: regulative processes, recovery processes, motivation, generalized expectations, belief in just world.

Introduction

One major aspect of the issues related to psychological support is identifying the components, models and mechanisms for regulating the psychological functioning. This view is directly related to the practical work of medical staff who delivers the psychological help in hospital establishments. From psychological perspective, majority of the resources for psychological activity regulation lay within the personality of the patient.

Personal regulation is viewed as a system of internal factors, which determine the probability of specific behaviours to appear (Mischel, Cantor & Feldman, 1996). These factors are in a constant state of potential readiness, but are only activated at the onset of a given behaviour. Regulative processes are most prominent when in novel, unclear, uncertain situations.

Velichkov proposes an integrative model of personal regulation, where *personality* organizes and modulates psychological processes (Velichkov, 2001). The model includes motivation, generalized expectations and a belief in just world. Their content to a large degree defines the organization, direction and execution of personal regulative processes (Carever & Scheier, 1998; Dalbert, 2004).

Personality and optimal functioning. The problem of health

In today's psychology, there is a great body of knowledge regarding psychological stress, the behavioural features in problematic situations, which contribute to the occurrence of dysfunctional conditions. Psychologists are better at understanding stress reactions and the "weak" personality traits. However, less research (especially empirical) is oriented as to how to create a set of conditions, which promote well-being and maintain a full-bodied way of life (Velichkov, 1997; Velichkov, Radoslavova & Petkov, 2002).

Adaptation and personal functioning are an important element in health psychology and in medical psychology in general. Successful readaptation of a person, after being hospitalized, and recovery of normal functioning, can be viewed as the main criteria not only for current psychological state, but their general health status as well (Kozhuharov & Aleksandrov 2011).

It seems rather logical that readaptation process depends on a number of factors – kind of illness, personal features, way of treatment, social environment, etc. Finally yet importantly is the individual's willingness to come back to normal way of functioning. The factors mentioned above are expressed to a different degree in different people and in most cases are immune to correction.

This is the reasoning behind this paper's interest towards psychological mechanisms that influence the process of readaptation. Where the effort of the medical staff should be applied mostly, when working with people that are coming back to their normal way of life? Which are the personal features that obstruct this process?

In the context of personality, successful adaptation (readaptation) is mostly related to optimal functioning and developing of a person's potential in a given environment. It is viewed as a process of optimal functioning of a personality in a social environment (Velichkov, Radoslavova & Petkov, 2002).

M. Jahoda (1958) scientifically introduces the topic of optimal functioning in psychology. While developing his conception of positive psychological health, he introduces terms like adjustment, happiness and well-being (Miteva, 2010). Later, other hypotheses like the belief in a just world (BJW) are introduced (Dalbert, 2004).

Humanistic psychologists have the most contribution to defining, developing and empirical research on these issues. They view optimal functioning not just as an absence of pathology but rather it focuses on finding the personal potentials, as well as ways and means to their realization in diverse human activity. Among the first to grasp upon these issues are H. Hartman (1939) and K. Rogers (1942) (Schultz & Schultz, 2005).

Maslow (1971) develops the topic of self-actualization and describes the self-actualizing personality. He differentiates two areas of human *needs*: first come all the things that a human being needs in order to function and be adequate, second – so called higher need (aesthetic, self-actualization), which assures and directs optimal functioning. Among the attributes described are efficient perception of reality, acceptance of the self and others, a sense of autonomy and ability to live as an independent. Subsequently, these appear to be supported by empirical research (Maslow, 2011).

K. Rogers concentrates his effort not so much on defining the structural elements of optimal functioning, but rather on the process itself. He develops the term “fully functioning person” and marks its three inherent elements – openness to one's own personal experience, openness to immediate experience, a belief in one's own experience in decision making (Cloninger, 2004).

R. W. White (1966) also has contribution for developing the optimal functioning theory. While looking into positive motivation, he establishes the terms for competency, effective executive processes and motivation. He defines them as systematically directed positive self-rewarding behaviours, which satisfy the need to govern one's own environment (Corsini ed., 2008).

Theoretical and empirical contributions in this field of research are related to F. Barron (1954), Heath (1977) & D. Seeman (1982). Generally, the dominating topic of conceptual and empirical work is related to organization of personality. Effective people demonstrate an integrated organization, a harmonious mixture of behavioural dispositions; they accept and value themselves and tend to trust their own perceptions and judgements. Such people tend to help maximize the perception of sensory data, which in turn assures a basis of decision-making and action. They have a good vision of (and contact with) their environment. On a cognitive level, their effective style of processing information assures their intellectual effectiveness. Effective personalities are in good and harmonious relationships not only with themselves, but also in their interpersonal interactions. They are capable of showing autonomous behaviours as well as intimacy, accordingly with the situation (Corsini ed., 2008).

The construct introduced by M. Jahoda, later serves as a basis for K. Ryff's conceptual model for psychological well-being. Theoretical basis of Ryff's concept originates from Young's theories, the psychosocial developing model of E. Ericsson, self-actualization of E. Maslow, fully functioning personality of K. Rogers, mature personality of G. Allport, main vital tendencies of Beuller (Miteva, 2012, pp. 26).

Using this broad theoretical basis, Ryff defines six dimensions of well-being: self-acceptance – self-definition of one’s own abilities and limitations, and time resilient experiences of self-respect; positive interpersonal relations; personal growth – developing one’s own full potential; vital goals – organization of life and distribution of challenges and effort; autonomy – ability to express yourself and to stand up for yourself; governing the environment – ability to handle the situations that come out of the environment (Ryff, 1989; Miteva, 2012).

Long-term motivation in the system of personal regulation

The basis of human motivation can be seen as willingness to optimize well-being, to reduce physical pain and to increase pleasure.

Motivation stimulates individual’s efforts to accomplish desired goals. Such like personal accomplishments or well-deserved success, but they could also be regular, daily activities oriented towards accomplishing a particular result.

Long-term motivation is operationalized as setting long-term goals. This gives an opportunity for individuals to consider their behavior in a larger contextual framework, which is personally embraced and subjectively significant, and therefore serves a motivational function (Radoslavova & Velichkov, 2005).

Pursuing long-term goals is a precondition to optimal functioning. “Long-term goals function as organizational principles, which help individuals to put their own accomplishments into an integrated whole”. When entering a social situation, individuals begin to adapt and set long-term goals, which have to be accomplished and give meaningful purpose to their behavior.

People have long-term, short-term, narrow and broad goals, a plan to accomplish these goals, and a set of strategies used in order to execute the plan. There are also individual levels of self-confidence for accomplishing goals. When a person forms an expectation of accomplishment, accordingly with their goals, there is a *motive* to put effort towards accomplishing these goals. From this theoretical perspective, goals appear to be an internal regulator of human behavior. Case-study results show that individuals with well-developed long-term goal setting processes show a tendency to reduce perception of stressful influences of their environments. On the other extreme are reports of individuals whose goal-setting processes are somewhat disturbed, and therefore are less adaptive to stressful live events and decreased health-state (Kardasheva, 2004, pp. 358).

In several consecutive studies, R. Emmons concludes that uncertainties and fluctuations in relation to personal goals their incompatibility, are related to negative experiences (Emmons, 1986; Emmons, 1991).

According to G. Allport, a central aspect of personality studies should be goal-oriented and conscious intentions, hopes, strives and dreams. These goals have motivational function and assure the best way to understand behavior. Allport argues that having long-term goals is what differentiates between healthy and non-healthy personality. Goal-oriented nature of a healthy personality and orientation towards the future are main components, used to describe personal functioning. For example, according to his theory, neurotic people lack long-term goals and their personality is left disintegrated to non-related subsystems, which have no central focus or unifying force (Schultz & Schultz, 2005).

Another major aspect of Allport’s concept is that a healthy personality’s goals are ultimately unattainable. Regardless, most of the time, there is a need to find new motives, if those that already exist are proven insufficient, or no longer satisfying. The idea is that a mature, healthy personality is in constant need of motives, strong enough to put effort into (Schultz & Schultz, 2005).

Regulative processes, related to accomplishing long-term goals are based primarily on internal models. People conceptualize on their environment accordingly with their own strives, ideas, goals and motives. Forming one’s own world is part of reality, in which internal motivational tendencies find confirmation (Velichkov, 2001).

It has been suggested that life satisfaction is directly related to having purpose in life. People, who have a sense of purpose in their lives, tend to have more resources to handle challenges, have more positive view of the world and optimistic ideas of the future, more efficient coping strategies and emotional self-regulation (Miteva, 2012).

In his theoretical framework, V. Frankl is looking at a fundamental motivation – a “will to meaning” (Frankl, 1992). He considers it to be so pronounced, that it is capable of overtaking every other kind of human motivation. The will to meaning is defined as underlying psychological health also in

experimental situations. This statement is based on the assumption that without a meaning in life, there is no reason for a person to keep living. Frankl describes three ways of giving meaning in life. First is related to what a person gives to the world in terms of creation of things, second is related to what is taken from the world in terms of experiences, and third is our own attitude towards suffering, which we gradually build up (Frankl, 1992; Shultz, 2005).

Long-term goal setting and the presence of an experience of purpose is what defines higher order motivation.

It has been established that psychological well-being in a certain environment may be related to individuals' motivational capacities and the opportunities for satisfying them (Velichkov, Radoslavova & Petkov, 2002; Radoslavova & Velichkov, 2005).

The facts presented above show the possible location and outline the meaning of the motivational factor within the processes of personal regulation. On the basis of what has been discussed so far, it is suggested that motivation is of significant matter in recovery processes and rehabilitation to normal way of life.

Generalized expectation of optimism as a regulative structure in the system of personality

Psychological expectations are of two kinds – global (generalized) and specific (concrete). Generalized expectations summarize all gathered experiences. In terms of content there are three groups of generalized expectations.

First are expectations of reinforcement: for example when someone makes favors for others, expecting that this will increase their positive attitude towards him or her. Second group form problem solving expectations, or how a set of problematic situations are faced with behavioral strategies, for example, overweight is prevented with sport and dieting. Third group is related to individuals' beliefs of the reasons for things happening in their lives – one's own psychological properties, abilities or uncontrollable circumstances of the situation, which does not depend on personal features.

Generalized expectation may differ in their degree of summarizing, ranging from generalizations of comparatively small set of objects or behaviors, to overall conclusions regarding an individual or the reality as a whole (Caprara, Alessandri & Barbaranelli, 2010).

From D. Rotter's theoretical perspective, the content of subjective reality can be viewed as a system of generalized expectations. They are summaries of individuals experience in different situations. An expectation is the perceived probability that certain reinforcement will appear as a function of a particular behavior in a given situation (Corsini, edited 2008, Carver & Scheier, 1999).

Generalized expectations are viewed as regulative structures within the system of personality, which guide behavior into novel, uncertain or complicated situations (Velichkov, 1993, 2005; Scheier & Carver 1985; Carver & Scheier, 2003). In a condition of missing information and lack of predictability of what is happening, behavioral regulation is based on summarized ideas for environmental properties and character of the events.

Generalized expectations serve as a basis of gaining hypotheses about the probability if a certain event to happen, and about the factors that play a role in the happenings of a given situation. All individual behavioral regulation is planned and organized in correspondence with them (Velichkov, 1993; Carver & Scheier, 2000).

For quite a while, studying generalized expectations used to be limited to research into localization of control (or *locus of control*). Critical literature review, however, suggests that discovering and researching other generalized expectations may contribute to better understand and predict the properties of individuals' personal regulation.

The construct of *optimism* has been scientifically discussed initially by Scheier & Carver in 1985. They define optimism as a generalized expectation of obtaining positive results (Scheier & Carver, 1985). Authors' theory underlines the importance of positive orientation of expected results, regardless of the factors and reasons behind them. People may hold optimistic views for variety of reasons, but authors do not consider them to be of significant importance for defining the general expectation of optimism. Of significant importance, however, is the *expectation* of mostly positive results or of the occurrence unwanted events (Carver & Scheier, 1999).

According to Dember et al. holding optimistic or pessimistic expectations does not fit objective probability. This notion provides reason to view optimism as a bias of expectations and perceptions in a positive manner, and accordingly, pessimism as a bias in a negative manner (Dember, et al. 1989; Dember, 2001). This view underlines an important property of generalized expectations – to divert social perception in way that is correspondent to their content (Velichkov, 1993).

The construct has been introduced in scientific circulation in the context of the search for personal factors that promote resilience to stressful influences and personal regulation (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010). For this reason most of the research is based on studying its effects on health condition. Researchers in the area cite results showing negative correlation of optimism with the presence of somatic symptoms, also positive effect on recovery after a heart surgery intervention. It has been established that more optimistic individuals are more resilient to stressors and are faster at recovering their heart activity to normal rates (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Research on relations between optimism and depression shows negative correlation between optimistic expectations and development of depressive symptoms (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Research on the relations between optimism and psychological stress and stress coping strategies show that more optimistic individuals are problem solving oriented and look for the positive, and do not use strategies to suppress, divert or close in. It has been established also that individuals who hold such generalized expectation show flexibility in their coping strategies, depending on whether the situation is controllable (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010). Optimism is also considered in relation to upholding and defending the self-image (Norem & Cantor, 1986) as the opposite of pessimism. In this field, optimism is considered to be a defensive mechanism against the fear of failure, as an orientation towards success and absence of possible failure, unlike pessimism, where it is related to possible experiences of failure.

In biological perspective the construct has been explored by Thayer in relation to levels of cortical activation (cited in Velichkov, 1993). Results show that there is relation between optimism and disturbances in cortex activation.

Research has been carried out to explore the relations between optimism and the personal characteristics of the factor model of “the big five”. Results show moderate to strong negative correlations with neuroticism (Schweizer & Schneider, 1997, pp. 317–325).

The research that has been carried out does not suffice all possible directions and problems related to this construct. Not enough has been concluded about the relations between optimism and processes of social learning, decision making, threatening situations behavior etc. Not enough research is made to explore optimism’s buffering effect of stress reactions (Velichkov, 1993).

Generalized expectation of optimism is directly operant in the process of personal regulation. If after an experience of high pressure the feeling of events having a sooner and better result is strengthened, then the system of personal regulation is working properly (Carver & Scheier, 2000). If optimistic expectations are not developed, it may be that the system of personal regulation is not working properly (as a consequence of not properly working system of personal regulation, often there individuals become abnormally anxious or develop clinical forms of depression) (Carver & Scheier, 1999).

In his research related to the so called *assumptive worlds of personality* (assumptive worlds construct a comprehensive view of the world and an individual’s place in it, and can be described as consisted of generalized expectations of personal value, control and optimism), A. Velichkov also discusses the disorganization of a personality as a consequence of a severe trauma. He pays special attention to two major forms of disorganization (Velichkov, 2001):

First disturbs individual’s connectedness to reality, therefore, new coming information cannot be perceived and processed adequately, it is not considered and does not play part in behavioral regulation. The personality is closed in an inside world, which is often accompanied by intense negative emotions. The dialog between the personality and the surrounding environment has been disrupted.

Second form of disorganization is related to change in the content of the assumptive worlds. Positive assumptions of the world are changed towards the negative end, which leads to unfavorable understanding of the world and one’s own place in it. Unlike the first form, here non-adaptive reactions do not appear as a consequence of disturbance of the general model of reality, but rather of the

assumption that the current model does not offer ways of satisfying basic needs of security, personal value and effective control over environment (Velichkov, 2001; Aleksandrov, 2004).

It appears that people have their own resources to resist the destruction of their assumptive worlds. Knowing all about these resources is crucial when they are used in terms of psychological health care (Velichkov, 2001).

The belief in just world in the system of personal regulation

People do not perceive all events in their lives as entirely randomized; on the contrary, they interpret events as having causal relations between them. Depending on the way of perceiving life events, individuals develop a framework of interpretation, on the basis of their moral beliefs of what is considered to be just and unjust. These notions are summarized and named “the belief in just world hypotheses” by Melvin Lerner (Lerner, 1965, cited in Dalbert, 2004). The basic postulate of this hypothesis is that people need to believe that everybody get what they deserve and deserve what they get; that good people are rewarded for their good deeds and bad people are punished.

Since it was first defined to present day, the idea of the belief in just world has been researched, commented, criticized and developed enough to say that it is a stable in time and situations personal disposition, which serves important adaptive functions.

A *belief in just world* (BJW) allows individuals to look upon their social environment as ordered and stable (Velichkov, 2001). It is important and fundamental for individuals’ self-perception and that of the environment. It also helps to define the degree to which and individual consider themselves capable of controlling, influencing and drawing benefits of the environment. BJW should be considered next to the three positive illusions that shape the basics of psychological well-being – self esteem, optimism and control.

Together, they form the basic framework for perceiving individual’s social environment, their part in it, and their possibilities in it. Therefore, the believing that the world is a just place appears to be of significant importance for the overall functioning of a personality in its social environment.

Researchers differentiate between a belief in just world according to which a person is treated fairly, and a belief that globally the world is just, a world that is just to everybody, which means that principally people get what they deserve (Dalbert, 1999; Lipkus, Dalbert & Siegler, 1996 cited in Dalbert, 2009). Research in this area suggests that there is such difference, and the tendency is to put the importance on the justice for the self, rather than justice for all. The two constructs have different meanings and behave differently.

Others differentiate between a belief in immediate justice and a belief that the world is just as a whole (Maes & Kals, 2002); a belief in just consequences is differentiated from a belief in just court processings (Lucas, Alexander, Firestone & LeBreton, 2007); a belief in just world is differentiated from a belief in an unjust world (Dalber, Liplus, Sallay & Goch, 2001; Loo, 2002). Still, most widely used is the differentiation between a just world for the self and a general belief for the world as a whole.

The theoretical outlines presented above suggest the belief that the world in general is just, and that a person in a situation is treated fairly is a factor within the processes of personal regulation to be considered when promoting or evaluating recovery processes. Trauma or loss of significant other should somehow fit into this framework of explaining the events of the world, in a way that does not disorganize the personality.

Conclusion

Empirical work on this topic suggests that personalities with degraded emotional stability (as a function of the perception and evaluation of the environment in the hospital) may not completely recover their psychological functioning, regardless of their physical health condition. Same tendencies are shown by patients who are likely to uphold chronic conditions of tension and anxiety. People with lowered self-esteem, permanently reduced mood, tendency for introspection with dominating pessimistic attitudes, are also likely to experience difficulties in recovery of their psychological functioning. Those groups of people are to be treated with extra care, when psychological support is provided (Aleksandrov, 2015).

However, people who are more sociable, responsive, helpful, with need of communication and good communication skills tend to recover faster and are more likely to fully restore their psychological

functioning, after being hospitalized. It is hypothesized that such individuals are faster and more efficient in their recovery, because they make better use of the resources of the hospital environment (Aleksandrov, 2015).

References

1. A just and an unjust world: Structure and validity of different world beliefs / C. Dalbert, I. M. Lipkus, H. Sallay, I. Goch // *Personality and Individual Differences*. – 2001. – No 30. – P. 561–577.
2. Aleksandrov I. Psychoemotional rehabilitation and social adaptation of patients with thermal wounds. *Applied psychology and social practice*. – Varna: University Press “Ch. Hrabar”, 2004. – P. 60–65.
3. Caprara G. V. Optimal functioning: contribution of self-efficacy beliefs to positive orientation / G. V. Caprara, G. Alessandri, C. Barbaranelli // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 2010. – No 79 (5). – P. 328–330.
4. Carver C. S. Autonomy and self-regulation / S. C. Carver, M. F. Scheier // *Psychological Inquiry*. – 2000. – No 11. – P. 284–291.
5. Carver C. S. On the self-regulation of behavior / C. S. Carver, M. F. Scheier. – New York: Cambridge University Press, 1998.
6. Carver C. S. Optimism / C. S. Carver, M. F. Scheier, S. C. Segerstrom // *Clinical Psychology Review*. – 2010. – No 30. – P. 879–889.
7. Carver C. S. Themes and issues in the self-regulation of behavior / S. C. Carver, M. F. Scheier // *Advances in social cognition* / R. S. Wyer, Jr. (Ed.). – Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 1999. – P. 1–105.
8. Carver S. C. Self-regulatory perspectives on personality / S. C. Carver, M. F. Scheier // *Handbook of Psychology* / Irving Weiner (Ed.). – New Jersey: John Wiley & Sons, 2003. – P. 185–208.
9. Cloninger S. Theories of personality. *Understanding persons*. – New Jersey, Prentice hall, 2004.
10. Corsini R. *Encyclopedia of Psychology*. – Sofia: NI, 2008.
11. Dalbert C. Belief in a just world // *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* / M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.). – New York: Guilford Publications, 2009. – P. 288–297.
12. Dalbert C. Parenting and young adolescents’ belief in a just world / C. Dalbert, M. Radant // *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* / C. Dalbert & H. Sallay (Eds.). – London, UK: Routledge, 2004. – P. 288–297.
13. Dalbert C. The world is more just for me than generally: about the personal belief in a just world scale’s validity // *Social Justice Research*. – 1999. – No 12 (2). – P. 79–98.
14. Development and initial validation of a procedural and distributive just world measure / T. Lucas, S. Alexander, I. Firestone, J. LeBreton // *Personality and Individual Differences*. – 2007. – No 43. – P. 71–82.
15. Emmons R. A. Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being // *Journal of Personality*. – 1991. – No 59. – P. 453–472.
16. Emmons R. A. Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – No 51. – P. 1058–1068.
17. Frankl V. *Man's Search for Meaning*. – 4th ed. – Boston, MA: Beacon Press, 1992.
18. Kardasheva A. Psychotherapeutical mechanisms of influencing stress conditions of employees of RDIA – Silistra. *Applied psychology and social practice*. – Varna, 2004. – P. 335–365.
19. Kozhuharov H. Evaluation of the passing of time in alcohol and heroin addicts / H. Kozhuharov, I. Aleksandrov // *National Psychiatric Magazine, Folia Psychiatrica*. – 2011. – No 2. – P. 45–48.
20. Lipkus I. M. The belief in a just world and perceptions of discrimination / I. M. Lipkus, I. C. Siegler // *Journal of Psychology*. – 1993. – No 127. – P. 465–474.
21. Loo R. Belief in a just world: support for independent just world and unjust world dimensions // *Personality & Individual Differences*. – Oct. 2002. – Vol. 33, issue 5. – P. 703–712.
22. Maes J. Justice Beliefs in School: Distinguishing Ultimate and Immanent Justice / J. Maes, E. Kals // *Social Justice Research*. – 2002. – No 15 (3).
23. Mischel W. Principles of self-regulation: The nature of will-power and self-control / W. Mischel, N. Cantor, S. Feldman // *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* / E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.). – New York: Guilford Press, 1996. – P. 230–246.
24. Miteva D. *Psychology of optimal functioning*. – Varna: University Press, VFU “Ch. Hrabar”, 2012.
25. Norem J. K. Defensive pessimism: harnessing anxiety as motivation / J. K. Norem, N. Cantor // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – No 51 (6). – P. 1208–1224.
26. Peterson C. Optimism and physical wellbeing / C. Peterson, L. M. Bossio // *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* / E. C. Chang (Eds.). – Washington, 2001. – P. 127–145.
27. Radoslavova M. *Methods for psychodiagnostics* / M. Radoslavova, A. Velichkov. – Sofia: Pandora-prim, 2005.

28. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – No 57. – P. 1069–1081.
29. Scheier M. F. Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies / M. F. Scheier, C. S. Carver // *Health Psychology*. – 1985. – No 4 (3). – P. 219–247.
30. Schultz D. P. Theories of personality / D. P. Schultz, S. E. Schultz. – Belmont: Thomson Wadsworth Learning, 2005.
31. Schweizer K. Social optimism as generalized expectancy of a positive outcome / K. Schweizer, R. Schneider // *Personality and Individual Differences*. – 1997. – No 22 (3). – P. 317–325.
32. The measurement of optimism and pessimism / W. N. Dember et al. // *Current Psychology: Research & Reviews*. – 1989. – No 8 (1). – P. 102–119.
33. Velichkov A. Method for evaluation of generalized expectations for valence of acquired results (optimism and negative expectations) / A. Velichkov, M. Radoslavova, M. Rasheva // *Bulgarian Psychological Magazine*. – 1993. – No 3. – P. 85–100.
34. Velichkov A. Optimal functioning of personality in social environment / A. Velichkov, M. Radoslavova, G. Petkov. – Sofia: MIA, 2002.
35. Velichkov A. Personality's assumptive worlds. – Sofia: MIA, 2001.
36. Velichkov A. Recent tendencies in psychology of personality // *Bulgarian Psychological Magazine*. – 1997. – No 1. – P. 7–13.

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТРЕХЦВЕТНОЙ СИМВОЛИЗАЦИИ

Яньшин П. В.,

Самарская государственная областная академия (Наяновой),

д. психол. н., главный научный сотрудник

Аннотация. Исследование перебрасывает мостик из белого, красного и черного цветов между древним «архаичным» сознанием и подсознанием современного человека. Доказывается, что феномен трехцветной символизации, имевший в отдаленном прошлом широкое распространение, переключается с данными современной психологии, выделившей в сознании человека не осознаваемый актуально глубинный уровень представления о действительности, на котором она (действительность) членится на три универсальных категории: «Оценка» (Evaluation), «Сила» (Potency) и «Активность» (Activity) [21]. В обоих случаях мы имеем дело с одной категориальной системой, символизируемой красным, белым и черным цветом. Корни ритуальной цветовой символики, «вышедшей из употребления» с наступлением современной европейской цивилизации, не исчезли, а продолжают, теперь уже в подсознании, структурировать картину мира современного человека. В частности, техника коннотативного семантического дифференциала своим основанием имеет архетипические закономерности трехчастной цветовой категоризации.

Ключевые слова: символика цвета, архетип, красный, белый, черный, коннотативное значение, семантический дифференциал, троичность.

ON THE ARCHETYPAL BASIS OF THREE-COLOR CATEGORIZATION

Yanshin P. V.,

Doctor of Psychology, Samara State Regional Academy (Nayanova) (SSRAN)

Abstract. The study throws a three colors (white, red and black) bridge between the ancient “archaic” mind and the subconscious mind of modern man. The study proves that the phenomenon of three-color symbolization, widespread in the distant past, echoes the findings of modern psychology, which have discovered in the consciousness of modern man the deep unconscious level of actual representation of reality in which it (reality) is divided into three general categories: “Evaluation”, “Potency” and “Activity” [21]. In both cases we deal with a categorical system, symbolized by the red, white and black. The roots of the ritual symbolism of color, “the obsolete” with the advent of modern European civilization, have not disappeared, but continue, now from the unconscious, to structure the picture of the world of modern man. In particular, the technique of connotative semantic differential has on its basis the archetypal patterns of this three-color categorization.

Keywords: color symbolism, archetype, red, white, black, connotative meaning, semantic differential, triplicity.

Из этих трех уступов первый был
Столь гладкий и блестящий камень белый,
Что он мое подобье отразил;
Второй – шершавый камень обгорелый,
Растрескавшийся вдоль и поперек
И цветом словно пурпур почернелый;
А третий, тот, что сверху лег,
Кусок порфира, ограненный строго,
Огнисто-алый, как кровавый ток.

Данте Алигьери

(Божественная комедия, Чистилище, песнь 9)

Является общепризнанным, что цвета выполняют важную символическую функцию в самых различных мифологических системах. Пожалуй, именно символическая функция – первая «профессия» Цвета, если судить по наскальным росписям и ритуальным захоронениям каменного века. Здесь будет рассмотрено частное проявление этой закономерности. Этот удивительный и неизвестный большинству представителей современной европейской цивилизации феномен *трехцветной символики* на протяжении многих тысячелетий был широко распространен в древней ойкумене. Основываясь на сопоставлении данных эмпирических, культурологических и культурно-антропологических исследований, я постараюсь доказать, что в основе современной семантики красного, белого и черного цветов лежит архетипическая основа, та же, что и в основе древней трехчастной классификации [11]. Несмотря на кажущийся архаичный характер, эта классификация по-прежнему актуальна для современного человека, хотя и существует на неосознаваемом уровне категоризации представления мира. Это – **главная гипотеза** данного исследования.

Как известно [18; 22], эволюция цветовой лексики начиналась с трех цветов: белого, красного и черного. Если можно так выразиться, колыбель человеческой цивилизации была выкрашена (как и стены столицы Атлантиды, если верить Платону) [7, с. 42] в эти три цвета. Помимо того, что только эти цвета уже тогда имели устойчивые наименования, они исполняли роль символов. Следы трехцветной символики красного, белого и черного встречаются в «Божественной комедии» Данте, в трактатах алхимиков, в Ведах и Бхагават-Гите, в мифах и традиционных народных костюмах всего мира. Как доказал анализ использования цветообозначений в классической художественной литературе [15], эти три цвета по-прежнему доминируют и в роли выразительного средства над остальными цветами. На глубокие биологические корни этого трехцветного архетипа намекает любопытное обобщение знаменитого этолога К. Лоренца: «...ядовитые, противные на вкус или как-либо иначе защищенные животные самых различных групп поразительно часто «выбирают» для предупредительного сигнала сочетания одних и тех же цветов: красного, белого и черного» [3, с. 35].

Я попробую доказать, что феномен трехцветной символизации, имевший в отдаленном прошлом широкое культурное распространение, перекликается с данными современной психологии, выделившей в сознании человека не осознаваемый актуально глубинный уровень представления о действительности, на котором она (действительность) членится на три универсальных категории: «Оценка» (Evaluation), «Сила» (Potency) и «Активность» (Activity) [20; 21].

Связующим звеном в доказательстве связи между озгудовскими коннотативными факторами и древней категориальной системой, реконструированной В. Тернером, служат все те же три цвета: белый, красный и черный.

Цель данной работы: доказать, что в обоих случаях (древней культурной традиции и современной подсознательной коннотативной категоризации) мы имеем дело с **одной** категориальной системой, символизируемой и в древности, и сейчас *красным, белым и черным* цветом.

Для чего это нужно? – Чтобы доказать, что *архетипические корни ритуальной цветовой символики, «вышедшей из употребления» с наступлением современной европейской*

цивилизации, не исчезли, а продолжают, теперь уже в подсознании, структурировать картину мира современного человека.

В качестве побочного результата это позволит, в свою очередь, сделать важный шаг в понимании природы трехфакторной категоризации Ч. Осгуда (Оценка – Сила – Активность). Ведь одно дело, когда мы рассматриваем семантический дифференциал как просто один из способов измерения социальных установок [17]. Совсем другое, – когда мы осознаем, что техника семантического дифференциала своим основанием имеет архетипические закономерности трехчастной категоризации.

Помимо этого, такое сопоставление позволит с большим уважением отнестись к традиционным «ненаучным» философским текстам и ритуальным практикам, опирающимся на трехцветную символизацию.

Термин «красно-бело-черная символика», подразумевает, что три цвета в каждом конкретном случае выступают как один из элементов *троичной структуры*, являясь проявителями трех скрывающихся за ними широких категорий, классифицирующих специфическим образом действительность: что они «*символически активны*». А именно:

1) указанные цвета часто встречаются вместе, выполняя символическую функцию в историко-культурных памятниках;

2) каждому цвету присуща достаточно определенная семантическая структура (индивидуальное значение);

3) значения цветов определенным образом сопряжены друг с другом, организуясь в трехчастную категориальную структуру;

4) древняя трехцветная семантическая структура гомологична современной.

Три первых предположения не являются чем-то оригинальным, и их правомерность давно доказана. Более того, антропологами на примере ритуальной символики глубоко и подробно изучено содержание этой категориальной структуры [11; 2]. Но в этой области остается несколько незакрытых вопросов:

1. Сохранились ли психологические основания этой системы в новом времени или исчезли вместе с ее архаичной атрибутикой и представителями традиционных культур?

2. Не «всплыла» ли эта категориальная структура в новое время в какой-либо иной форме?

3. Что такое эта категориальная структура: следствие неумелых примитивных обобщений древних или отражение объективных закономерностей взаимодействия человека с миром?

4. «Придумывает» ли человечество на разных этапах своей истории новые значения цветов или только интерпретирует в разной форме их объективные архетипические значения?

Итак, моя задача – перебросить «мостик» из трех цветов между древним сознанием и подсознанием современного человека.

Согласно гипотезе В. Тернера [11], опыт, представленный тремя цветами, является общим для всего человечества, и объяснение повсеместной распространенности трехцветной классификации не требует гипотезы о культурной диффузии. В данном случае его представления полностью совпадают с учением К. Г. Юнга об архетипах коллективного бессознательного и с его гипотезой синхронии [10; 19]. Однако подтвердить гипотезу В. Тернера может только положительный результат сопоставления, подобного предлагаемому ниже, а очевидное отсутствие сохранения этой символики современными европейцами ее скорее опровергает.

На сегодняшний день психологии известна только одна глубинная трехчастная категориальная структура – структура осгудовских факторов «Оценка», «Сила», «Активность» [21]. Предварительно следует зафиксировать два основных момента: 1) как соотносятся три цвета-символа со своими семантическими полями в историко-культурных реалиях (это уже достаточно ясно после исследований В. Тернера) и 2) как цвета соотносятся с осгудовскими категориями.

Универсальную трехчастную категориальную структуру, представленную в различных культурно-исторических реальностях, предлагается рассматривать в четырех аспектах: *структура, содержание, символика цвета и функции*. Такое пристальное внимание к аспектам сопоставления вызвано осознанием всей деликатности проблемы сравнения межкультурных

реалий, требующей подчас избыточной аргументации. Я также вполне отдаю себе отчет в том, что и в случае уверенной идентификации этих классификаций полной идентичности нет.

В качестве *структурных* признаков этой архетипической троичной системы выступают: а) троичность, вернее, триединство: внутренняя соотнесенность каждого компонента системы с целым, а в качестве категориальной системы – с *мирозданием* в целом. Например, это символически выражается в «Божественной комедии» Данте в том, что три цвета «обрамляют» средневековый мир от центра Земли (лицо Люцифера) до ступеней у врат Чистилища; в Индуистской традиции (Упанишады) трицветье – символическая персонификация Майи (мировой иллюзии); б) сводимость большого «алфавита» признаков к конечному числу (трем) обобщенных; в) попарная антонимия элементов в зависимости от конкретного контекста; г) каждый цвет представляет некое «ассоциативное поле», объединенное не по предметным (денотативным) признакам, а по коннотатам (вызываемой объектом специфической эмоциональной окраске восприятия).

Уже В. Тернер, с именем которого связана постановка проблемы трехцветной символизации, предполагал, что указанная триада «...представляет архетип человека как процесс *переживания наслаждения и боли*» [11, с. 70], т. е. он выделял именно *эмоциональный компонент категоризации* в качестве определяющего. Чтобы читателю легче было двигаться в психосемантической парадигме, поясним деление на денотативные, т. е. предметно-отнесенные признаки, и коннотативные, т. е. эмоционально-отнесенные. Это разделение требует строго различать, скажем, *свинец* как химический элемент (относимый в алхимической системе к категории «черное») [6] от того эмоционально-описательного фона («тяжесть», «инертность», «пассивность», «темнота»), которым может сопровождаться *представление* о свинце в индивидуальном сознании. Именно эти эмоционально-синестетические компоненты образа носят в экспериментальной психосемантике несколько расплывчатое название коннотативных [5; 21]. И они же рассматриваются в качестве категориальной основы трех глубинных координат индивидуального сознания [Там же].

Цветосимволический аспект учитывает изложенную выше избирательную семантическую корреляцию трех осгудовских категорий ОСА с *белым, черным и красным* цветом. Предполагается, что эта связь носит не конвенциональный (договорной) характер, а имплицитно присуща цветам, вне зависимости от осознания человеком этой связи.

Содержательный аспект предполагает сходство объектов (понятий, признаков), символизируемых каждым цветом, т. е. входящих в объем идентифицируемой категории.

К *функциональному* признаку следует отнести использование людьми указанной классификации для ориентации в действительности как основы регламентации и регуляции деятельности или поведения. Например, оформление ритуального действия и/или магического обряда, морально-этическое регламентирование поведения, «великого деяния» алхимиков и т. п.

На следующих примерах можно видеть, какие понятия и качества символизируются тремя цветами в алхимической традиции [6] и традиционной культуре Ндембу [11] (сокращенный перечень).

Алхимическая традиция:

Белый: жизнь, свет, средоточие души и духа, воскресение из мертвых, священный брак, женское начало.

Красный: философский камень (красный), мужское начало.

Черный: источник и начало цветообразования, смерть, исток плодородия, гниение, порча, первоматерия, соединение мужского и женского.

Культура Ндембу:

Белый: благо, источник силы и здоровья, чистота, сила, отсутствие смерти, главенство или власть, жизнь, зачатие или рождение, очищение.

Красный: кровь, сила, добро и зло одновременно, агрессивность.

Черный: зло, страдание, несчастье, болезнь, смерть, половое влечение.

Итак, цель проводимого сопоставления – установление глубинной гомологии между реконструкцией древней троичной цветовой символизации и результатами современных психосемантических исследований. Задача сводится к идентификации двух категориальных

систем, одна из которых – традиционная трехцветная символизация, другая – универсальная осгудовская трехфакторная структура индивидуального сознания. Сравнение проводится по описанным выше четырем аспектам: структуре, символике цвета, содержанию и функции.

В своем известном исследовании В. Тернер (1983) детально останавливается на описании ритуальной цветовой символики племени Ндембу, а также приводит сравнительные данные по Индии, Африке, Малайскому полуострову, Австралии, Северной Америке (индейцы). Опустим детальное изложение материала по всем регионам и выберем одну культуру, в которой явление трехцветной символики выступило наиболее рельефно и разносторонне. Указание на такую культуру также содержится в работе У. Тернера: древняя Индия, натурфилософская система Санкхья.

Согласно учению Санкхьи, первоматерия (Пракрити), выходя из непроявленного состояния (прадхана), приводит во «вращение» три первоначала, или *гуны*. Важно понимать, что Проявленное и Непроявленное – не две различных реальности, но *поверхностный и глубинный аспект одной и той же*. С этой единой реальностью, по мысли санкхьяиков, связаны *три психологических состояния*, которые соотносятся с тремя онтологическими состояниями: «освещения», «активности» и «препятствия». «Оба эти вида состояний и суть выражение трех конечных начал объективного мира, или *гун саттвы, раджаса и тамаса*, функционирующих только в тесном взаимоотношении» [1, с. 513].

Обобщая данные анализа различных текстов Махабхараты, приводимые Б. Л. Смирновым [9, с. 110, 139, 140, 141] и другими авторами [1; 13; 12], можно сделать вывод, что представления о трех гунах праматерии-Пракрити полностью соответствуют структурному и цветосимволическому критериям. Это есть три онтологических и психологических состояния, или качества, к которым сводится бесконечное количество всех остальных. Это три изначальных (но конечных) фактора, обуславливающих возможность образования вещей и *эмоциональную настройку в сфере отношений субъект – объект* (заметьте, это формулировка культуроведа, а не психолога!); три основные «нити», образующие мировую (и психическую!) ткань. Обозначаются они *белым, красным и черным* цветами. Соответствие функциональному признаку доказывается фактом включения основных положений Санкхьи в религиозно-этические тексты (пример: Махабхарата, Бхагават-Гита).

Реконструкция содержания этих категорий дает следующее:

Саттва: *белый цвет*, благодать, радость, легкость, свет, чистота, содержит потенциальный интеллект.

Раджас: *красный цвет*, активность, движение, возбуждение, страдание, действие, стремительность, возбуждает карму, кинетическая энергия.

Тамас: *черный цвет*, тьма, тяжесть, масса, затруднение, лень, инерция, потенциальная энергия.

Легко увидеть, что по содержанию перечисленные характеристики трех гун (а значит, и вообще трехцветовой символики в системе У. Тернера) в главном и во многих частностях аналогичны трем универсальным категориям индивидуального сознания, полученным путем факторного анализа: «Оценка», «Сила», «Активность» [16; 20]. Обобщению результатов исследования цветов и цветовых терминов с помощью метода семантического дифференциала посвящено обзорное исследование Адамса и Осгуда [16]. Вывод авторов из экспериментальной части этого исследования был следующий: фактор «Оценка» положительно связан со светлотой и **белым** цветом; фактор «Сила» – с насыщенностью и **черным** цветом; фактор «Активность» – с яркостью и **красным** цветом (см. также эмпирическое подтверждение в [15]).

В частности, к положительному полюсу фактора «Оценка» относятся следующие качества: легкий, светлый, приятный, добрый, теплый, чистый и т. п. В наибольшей степени этот полюс соответствует степени *светлоты* цветных образцов, т. е. *белому цвету* [16; 20]. В целом название фактора достаточно хорошо отражает его эмоционально-оценочный характер. Столь же легко он идентифицируется с гуной «саттва».

Фактор «Активность» довольно легко идентифицируется с гуной «раджас», поскольку ему принадлежат следующие качества: активность, быстрота, возбуждение, порывистость, вспыльчивость и т. п. Согласно интерпретации А. Г. Шмелева, этот фактор соответствует

«кинетической энергии действия» [14]. Положительный полюс фактора «Активность» устойчиво коррелирует с частотными характеристиками спектра: положительно с *красной*, отрицательно с синей областью (см. также [15]).

К положительному полюсу фактора «Сила» относятся качества: большой, массивный, сильный, грубый, холодный, тяжелый и т. д. Согласно интерпретации А. Г. Шмелева, этот фактор указывает на потенциальную энергию и статическое напряжение, с которым осуществляется реакция на что-либо [14]. Интересно, что первооткрыватель трехфакторной семантической структуры Ч. Осгуд дал этому фактору название «*потентность*» (*potency*), что также указывает на его связь с потенциальной энергией. В исследованиях Ф. Адамса и Ч. Осгуда [16] и Л. Сивика [8] этот фактор в наибольшей степени был связан с параметром насыщенности цвета и с *черным цветом*, как наиболее насыщенным. Из сказанного следует, что этому фактору соответствует гуна «*тамас*».

Эмпирически выделенные осгудовские факторы полностью соответствуют четырем аспектам сравнения, представляя собой актуальные координаты индивидуального опыта, опосредующие восприятие и принятие решений в отношении значимых объектов, связующим «цементом» внутри каждого из которых служат определенные эмоциональные составляющие восприятия [5; 17; 20]. Таким образом, результаты сравнения вполне однозначно демонстрируют, что современная реконструкция древней (традиционной) классификации и результаты современных психосемантических исследований совпадают по строению, содержанию и символике цвета.

Общее обсуждение

Вслед за У. Тернером приходится признать, что для своего распространения бело-красно-черная символика не нуждается в подражании и заимствовании: на протяжении тысячелетий ее корни лежат в душе каждого человека. Собственно говоря, это и делает упомянутые цвета наилучшими универсальными символами этой естественной, врожденной, имплицитной человеческому сознанию классификации. Древние люди связывали эти три цвета с примерно тем же эмоциональным состоянием, «коннотативными значениями», что и современные. Изменялись лишь культурно обусловленные денотаты цветовых значений. Из проделанных сопоставлений с большой долей уверенности можно заключить, что конкретная культура является скорее «*проявителем*», чем создателем этой классификации. Что существенно, – во всех случаях древних культур, перечисленных У. Тернером, трехцветная классификация выполняла *мировоззренческую функцию*.

Что же касается современной европейской культуры, то следы рефлексии трехцветной символизации в обыденном сознании полностью отсутствуют. У представителя современной европейской культуры эти универсальные категории не выступают в качестве осознанных регуляторов практической деятельности и социального поведения, однако, как свидетельствуют приведенные результаты психосемантических исследований, они весьма активно *функционируют на бессознательном уровне*.

Предположительно, это стало результатом того, что «фокус внимания» современной культуры сместилось со свойств, которыми объекты обращены непосредственно к человеку, на свойства, которыми объекты обращены *друг к другу* и человеческому мышлению (сознанию). Сколько бы красивых слов не говорилось сейчас о переориентации науки и общества в гуманистическом направлении, человек «нового времени» и «эпохи технической революции» перестал восприниматься и рассматриваться как неотъемлемый и потому необходимый «элемент» мироздания. Он уже не «мерило всех вещей». На место глубинного источника, находящегося *всегда* в душе человека, из которого традиционные культуры черпали, в первую очередь, средства организации морально-этического поведения, стал иной, – отвлеченно-рациональный. Это все еще лишь предположение, но подобный «сдвиг сознания» совпадает с появлением в языке цветообозначений для цветов холодной части спектра (это началось в позднем Средневековье и эпоху Возрождения), а в сознании – объектной установки восприятия цвета (об этом подробнее см. [15]). Кажется вполне логичным и естественным, что указанный сдвиг сознания *должен* был произойти для того, чтобы безраздельно господствовавшая *субъектная установка* восприятия цветов (и мировосприятия) могла быть дополнена *объектной*, чтобы человек смог продолжить самостоятельное развитие сознания. Это нечто

аналогичное «разрыва пуповины с Матерью-Природой». Как свидетельствует история дальнейшего (после античности) развития мирознания, человек европейской культуры ступил на путь дифференциации Внутреннего и Внешнего, противопоставления своего «Я» миру. На этом пути из красно-пурпурной радуги Гомера [7] родились все остальные цвета, и человек смог полюбить и оценить *зеленый* и *синий*.

Но в языке, который всегда архаичнее и мудрее передаваемых на нем сообщений, по сию пору хранятся *цветовые и световые метафоры*, так или иначе ориентирующие нас в повседневной жизни. Мы говорим: «темная личность», «светлая мысль», «огненный взор», «красна девица» и т. п. Мудрость по-прежнему *белая*, ярость *красная*, а зависть *черная*! Вероятно, этот же глубинный уровень коллективного сознания служит базисом для многочисленных довольно устойчивых мифологических «ассоциативных цепочек», наблюдаемых в не связанных между собой во времени и пространстве традиционных культурах. Для современного человека, который попытался бы взглянуть на окружающее через призму осгудовских универсальных коннотативных категорий, мир предстал бы в своей нерасчлененной целостности, где нет непроходимых границ между явлениями объективной и субъективной действительности. Именно таким мир представлялся носителям традиционных культур в ситуациях, в которых актуально задействована трехцветная символика. В первую очередь – это ритуальная, магическая и религиозная практика.

Проведенное здесь сопоставление доказывает, что универсальные «метафизические» категории реальны, а исчезла их осознанная рефлексия, т. е. *с уходом от мифологического мышления произошло обеднение осознаваемой картины мира*. Но наше подсознание по-прежнему воспринимает мир через призму мифологической системы классификации. Здесь не место рассуждать о том, хорошо это или плохо. Моя цель – способствовать осознанию этого факта.

Следуя негативной логике, обычно говорят: «Мифологическое мировоззрение одушевляло природу, т. к. владело только эмоционально-образным мышлением». Проведенные сопоставления позволяют применить иную, позитивную, логику. Представители древних культур (и даже тех, которые сейчас пренебрежительно называют «примитивными») не только *знали* о существовании трехчастной категоризации, но и сумели органично соединить ее с *тройственной формой связи человека с миром*. Они сумели использовать это знание для упорядочения своего универсума.

Попробуем обернуть логику собственного мышления и предположить, что первобытный человек образно-эмоционален потому, что *мир одухотворен*. Этот термин призван зафиксировать понимание того, что психический образ – это закономерно превращенная форма объективного мира, а объективный мир, мир человека культурного, *является закономерно превращенной формой психического образа*. Мир не «отражается», а *присутствует* в человеческом сознании *в преобразованной форме*. Они *взаимно* преобразуют друг друга, преломляясь в призме культурно-исторической практики. Эту мысль можно перефразировать и так: благодаря солнцу у человека есть глаза, благодаря глазам в мире есть картины Рафаэля.

Литература

1. Бомгард-Левин Г. М. Индия в древности / Г. М. Бомгард-Левин, Г. Ф. Ильин. – М.: Наука, 1985.
2. Заан Д. Белый, красный и черный: цветной символизм в черной Африке // Психология цвета. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1996. – С. 47–78.
3. Лоренц К. Агрессия. – М.: Прогресс: Универс, 1994.
4. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Сузи, П. Танненбаум // Семиотика и искусствометрия. Современные зарубежные исследования / сост. и ред. Ю. М. Лотман и В. М. Петров. – М.: Мир, 1972. – С. 278–298.
5. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. – СПб.: Питер, 2005.
6. Рабинович В. Л. Алхимия как феномен средневековой культуры. – М.: Наука, 1979.
7. Роу К. Концепции цвета в древнем мире // Психология цвета. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1996. – С. 7–46.
8. Сивик Л. Цветовое значение и измерения восприятия цвета: исследование цветовых образцов // Проблема цвета в психологии / отв. ред. А. А. Митькин, Н. Н. Корж. – М.: Наука, 1993. – С. 95–120.
9. Смирнов Б. Л. Санкхья и Йога // Махабхарата. Вып. VII. Ч. 2. – Ашхабад: Ылым, 1981. – С. 79–251.

10. Сэмьюэлз Э. Краткий словарь аналитической психологии К. Юнга / Э. Сэмьюэлз, Ф. Шортер, Ф. Плот. – М.: МНПП «Эси», 1994.
11. Тернер В. Цветовая классификация в ритуалах Ндембу: проблема невербальной классификации // Тернер В. Символ и ритуал. – М.: Наука, 1983. – С. 71–103.
12. Хан Х. И. Мистицизм звука. – М.: Сфера, 1998.
13. Чаттопадхья Д. История индийской философии. – М.: Прогресс, 1983.
14. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику. – М.: МГУ, 1983.
15. Яньшин П. В. Психосемантика цвета. – СПб.: Речь, 2006.
16. Adams F. M. A cross-cultural study of the affective meanings of color / F. M. Adams, Ch. E. Osgood // J. of cross-cultural psychol. – 1973. – No 4 (2). – P. 135–156.
17. Attitudes and opinions / by Stuart Oskamp, P. Wesley Schultz. – 3rd ed. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.
18. Berlin B. Basic Color Terms: Their Universality and Evolution / B. Berlin, P. Kay. – Berkeley: University of California Press, 1969.
19. Jung C. G. Memories, Dreams, Reflections. – N. Y.: Vintayg Books, 1963.
20. Osgood Ch. E. The Cross-Cultural Generality of Visual-Verbal Synesthetic Tendencies // Semantic Differential Technique. A sourcebook / S. G. Sicler & Ch. E. Osgood (Eds). – Chicago, 1969. – P. 561–584.
21. Osgood Ch. E. The measurement of meaning / Ch. E. Osgood, G. J. Suci, P. H. Tannenbaum. – Urbana, 1957. – 520 p.
22. Wierzbicka A. The meaning of colour terms: Semantics, culture and cognition // Cognitive Linguistics. – 1990. – No 1 (1). – P. 99–150.

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ В XXI ВЕКЕ

Сборник статей

Редакторы:

Т. А. Ахрямкина, М. Ю. Горохова

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
443041, г. Самара, ул. Братьев Коростелевых, 76.

Подписано в печать 30.06.17. Формат 60x90 ¹/₈. Бумага офисная.

Гарнитура Times New Roman. Печать оперативная.

Усл. печ. л. 15,5. Тираж 100 экз. Заказ 2911.

Отпечатано в «Рекламно-производственной группе «Дейли», ООО «АДВИТЕК».
117312, г. Москва, ул. Вавилова, 17. (499)755-61-44, info@lets-work.ru.