

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет»,  
НИУ «БелГУ»  
Кафедра общей и клинической психологии**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА  
КАК СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Сборник материалов научной Интернет-конференции**

**16-17 ноября 2011 г.**

**Белгород - 2011**

# ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Лазарев Валерий Семенович

НИИ Инновационной деятельности в образовании РАО, Москва

Образование развивается на протяжении уже нескольких тысячелетий. Всякий раз, когда общество предъявляло к нему новые требования, оно с большей или меньшей задержкой, с большей или меньшей степенью адекватности отвечало на эти требования. Как писал, обосновывая исторический характер общественных систем образования, В.В. Давыдов: "Исторически сформировавшаяся и уже установившаяся система обеспечивает присвоение детьми определенного круга способностей, отвечающих требованиям данного общества. Средства и способы организации воспроизводящей деятельности становятся традиционными и обыденными. Развивающая роль этой системы оказывается скрытой. Но если данному обществу требуется формирование у детей нового круга способностей, то для этого необходимо создание такой системы воспитания и обучения, которая организует эффективное функционирование новых видов деятельности. В этом случае развивающая роль системы выступает открыто и становится объектом специального общественного обсуждения, анализа и целенаправленной сознательной организации" (1, с. 87).

Примерно до конца XVII- начала XVIII веков развитие образования происходило "естественным" образом, оно было эволюционным и не управляемым государством.

В эпоху Нового времени в западноевропейских странах и в России начался процесс активного огосударствления образования, и потребности социально-экономического развития стран стали играть решающую роль в стимулировании его развития. Основные качественные изменения в образовании стали происходить в результате периодически проводимых государством реформ. Процессы развития приняли *дискретный* характер: периоды простого функционирования сменялись относительно короткими периодами реформирования. Но по ходу истории частота проведения реформ образования возрастала.

Особенно частыми они стали в середине XX столетия. Нарастание разрыва между изменяющимися запросами к образованию и его возможностями удовлетворять эти запросы, приводило к росту неудовлетворенности общественности и властных структур большинства развитых стран существующими системами образования. В конце 1960-х годов в своей известной книге "Кризис образования в современном мире" один из наиболее авторитетных исследователей образования Ф. Кумбс констатировал, что кризис образования носит глобальный характер. "В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, – писал он –

кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее. Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах" (2, с.10). Во многих странах предпринимались реформы, ставившие главной целью повышение качества образования, которые, однако, повсеместно не привели к желаемым результатам. Через 20 лет Ф. Кумбс опубликовал новую книгу под тем же названием, но с добавлением: "Взгляд из 80-х годов". В ней он показал, что проблемы образования не только не решены, но стали еще острее.

Позднее уже в 1990-х годах известные российские ученые, анализируя кризисную ситуацию в отечественной школе, констатировали, что "...о кризисе школы говорят во всех цивилизованных странах – США, Англии, и др. причем раскрытие признаков кризиса всюду более или менее сходно: снижение престижности знаний, уровня успеваемости, значительный процент функциональной неграмотности, невысокая квалификация учителей и т. д." (3, с.7).

В нашей стране во второй половине XX столетия также периодически проводились реформы школьного образования. Но особенно интенсивными они стали в 1990-е годы. По сути, все последнее десятилетие XX века и начало нового XXI века стали периодом сменявших друг друга реформ. Основными их направлениями стали:

- совершенствование нормативно-правовой базы образования;
- децентрализация управления системой образования на основе расширения полномочий регионов и образовательных учреждений;
- расширение прав и полномочий обучающихся, воспитанников и родителей в управлении образовательным процессом, придание управлению образованием государственно-общественного характера;
- обновление содержания образования;
- повышение вариативности содержания образования, предоставление возможности выбора программ образования обучающимся, педагогам, родителям;
- диверсификация сети учреждений, создание новых типов и видов образовательных учреждений, в том числе фермерских школ, лицеев, гимназий, колледжей;
- разработка государственных образовательных стандартов.

В новых социально-экономических условиях требования к образованию определялись задачами перехода России к демократическому обществу, к правовому государству, рыночной экономике, задачами преодоления опасности накапливающегося отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития.

В этот период структура российского общества интенсивно перестраивалась. Это в свою очередь вело к дифференциации структуры системы образования. Формировавшиеся новые общественные слои

стремились создать образовательные структуры, соответствующие своим требованиям.

Обновление содержания образования стало важнейшей задачей развития российской системы образования в рассматриваемый период. Становление демократического государства, возрождение России, курс на гуманизацию и гуманитаризацию образования, преодоление технократических подходов к нему потребовали коренного обновления школьного гуманитарного образования. В содержание обществознания были включены основы таких наук, как социальная философия, экономическая теория, политология, правоведение, социология, культурология, которые ранее в школе не изучались.

В результате осознания кризисного состояния экологии и тенденций его углубления остро встал вопрос о формировании экологического сознания учащихся. Возросло значение правового и экономического сознания. Рост национального самосознания народов, населяющих Россию, обусловил необходимость усиления внимания школы к освоению ее выпускниками национальной культуры и формирования ценностного отношения к ней.

Существенно изменились требования к общеобразовательной школе со стороны высшего образования. В высшей школе сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшеклассников для прохождения вступительных испытаний и дальнейшего образования в вузах. Традиционная непрофильная подготовка старшеклассников в общеобразовательных учреждениях привела к нарушению преемственности между школой и вузом, породила многочисленные подготовительные отделения вузов, репетиторство, платные курсы и др.

Наращение давления на институты образования извне, а также появление новых возможностей для развития, порождали напряжения внутри системы. Потребители образовательных услуг предъявляли к ней новые и все более высокие требования и далеко не всегда оказывались удовлетворенными тем, что им предлагалось. Это стимулировало проведение дальнейших изменений в деятельности образовательных учреждений.

Последнее десятилетие показало, что "факторы обновления" оказывают все более сильное воздействие на образование, и нет оснований ожидать, что в последующем это воздействие ослабнет. Существующая система образования не удовлетворяет запросам общества и государства, поэтому от нее будут требовать изменений. Это отчетливо прозвучало на посвященном реформе образования заседании Государственного совета РФ в августе 2001 и нашло отражение в принятых Правительством РФ Концепции модернизации российского образования и Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 г.г.

Чтобы не отставать от времени, не говоря уже о том, чтобы опережать его, каждая школа должна качественно изменяться. Даже тогда, когда она работает лучше многих других, ее руководителям не следует удовлетворяться этим. То, что сегодня хорошо, завтра будет удовлетворительным, а послезавтра – плохим. Школа, имеющая хорошую репутацию сегодня, но работающая лишь в режиме функционирования, завтра может оказаться в роли отстающей. Развитие соседних школ, может привести к снижению престижа такой школы и, как следствие, оттоку из нее хороших учеников и квалифицированных учителей. Школы же, ориентированные на изменения, благодаря появляющимся новшествам получают возможности и стимулы для своего развития.

### **Литература**

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
2. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. – М., 1970.
3. Прогностическая концепция целей и содержания образования. / Под ред. И. Я. Лернера и И. К. Журавлева. – М., 1994.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Разуваева Татьяна Николаевна

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

Современное состояние школьного образования оценивается как нуждающееся в существенных качественных изменениях многими учеными и специалистами как у нас в стране, так и за рубежом. В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования с необходимостью требует актуализации потенциала школы. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства.

Сегодня в большинстве школ в том или ином виде осуществляется инновационная деятельность: разрабатываются и реализуются программы развития школ, ведется экспериментальная работа, осваиваются новые образовательные программы и технологии. Но, как показывает анализ практики, содержание происходящих изменений в образовательных учреждениях и их темп не соответствует потребностям общества [5; 7]. Становится все более очевидным, что инновационная деятельность школ нуждается в совершенствовании не менее, а может быть, и более чем педагогическая. Для успешного решения этой практической проблемы нужна научная база, отвечающая на вопросы: *что и как могут делать руководители школ и педагогические коллективы, чтобы эффективно решать задачи развития школы?*

Научная база, необходимая для решения данной практической проблемы, сегодня разработана в общетеоретическом и технологическом аспектах (разработаны разные модели осуществления изменений в деятельности школ, развивается понятийный аппарат педагогической инноватики, исследуется структура инновационных процессов, предложены методы оценки и внедрения новшеств). Но в психологической науке такая база только еще начинает создаваться. И в зарубежных, и в отечественных психологических исследованиях коллективы рассматриваются лишь как субъекты текущей деятельности. Развитие группы понимается как становление ее в качестве эффективного субъекта функционирования. Коллектив как субъект инновационной деятельности до сих пор не только не изучался, но даже не была поставлена проблема его изучения в этом направлении. Не изучены особенности педагогического коллектива, определяющие его способность быть эффективным субъектом развития своей образовательной деятельности. Таким образом, в научной базе развития школы обнаруживается большая область мало изученных проблем.

Необходимость научного обеспечения решения проблем повышения активности и эффективности педагогических коллективов в инновационной деятельности и практическая неразработанность соответствующей научной базы определяют актуальность исследований в данном направлении.

Национальная доктрина образования Российской Федерации, устанавливая приоритет образования в государственной политике, определяет ведущую роль педагогических коллективов в достижении целей образования.

Готовность к инновационной деятельности педагогического коллектива не простая сумма готовностей его членов [3]. Свойства коллектива определяются не только свойствами тех, кто входит в него, но и структурой отношений между ними. Когда педагогический коллектив осуществляет образовательную деятельность, его социально психологическая структура, сложившись, воспроизводится, поскольку решаются стандартные задачи. Но в инновационной деятельности структура не может оставаться неизменной. В инновационной деятельности всякий раз решаются новые, нестандартные задачи. Субъект инновационной деятельности и призван определить задачи, которые будут решаться в какой-то временной период, и сформировать структуру, которая будет способной максимально эффективно решить эти задачи.

Согласно деятельностной теории коллектива, основные положения которой мы принимаем в качестве теоретической базы нашего исследования [1; 2; 4; 6], деятельность группы совместно работающих людей будет наиболее успешной, когда отношения между ними будут опосредствованы целями, задачами, содержанием совместной деятельности. Исходя из этого, для того чтобы педагогический коллектив был успешным субъектом инновационной деятельности, нужно, чтобы в его социально-психологической структуре были сформированы отношения, необходимые и достаточные для активного включения учителей в эту деятельность на всех

ее уровнях и максимального использования существующих возможностей обеспечения ее эффективности.

В идеале может существовать такая структура, при которой активность учителей в управлении инновационной деятельностью будет оптимальной, а эффективность участия – максимально возможной при существующих условиях. Чем ближе реальная социально-психологическая структура коллектива к идеальной, тем выше будет его готовность быть субъектом инновационной деятельности.

*Готовность педагогического коллектива быть субъектом инновационной деятельности* мы понимаем как такое качество коллектива, которое определяет его активность и эффективность участия в решении задач развития школы.

*Уровень готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности* определяется отношением его фактической социально-психологической структуры к такой идеальной структуре, которая обеспечивает оптимально активное и максимально эффективное участие всех членов коллектива в решении задач развития школы.

Мы предполагаем, что готовность педагогического коллектива быть эффективным субъектом инновационной деятельности определяется тем, в какой мере в его социально-психологической структуре сформированы отношения, необходимые и достаточные для активного включения учителей в эту деятельность на всех ее уровнях и максимального использования ими существующих возможностей для обеспечения ее эффективности. Мы выделяем пять типов таких отношений:

1. Отношение к потребностям развития школы в целом и отдельных ее частей.
2. Отношение к принятию на себя ответственности за решение задач развития школы в целом и ее отдельных частей.
3. Отношения к существующим в школе условиям, с точки зрения возможностей реализовать в инновационной деятельности свои ценностные ориентации и избегать нежелательных последствий своего участия в ней.
4. Отношения к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью.
5. Отношения к использованию существующих ввне разработок, для улучшения образовательной деятельности в школе.

Отношение учителя к потребностям развития образовательной деятельности школы или собственной педагогической деятельности осуществляется в форме субъективной оценки соответствия этой деятельности тому, какой она должна быть. Здесь возможны разные варианты субъективных оценок от признания полного соответствия и отсутствия потребности в изменениях, до признания необходимости радикальных изменений.

Выделяя в образовательной системе школы три уровня: уровень системы в целом, уровень ступеней образования (уровень подсистем) и уровень индивидуальной деятельности учителей (уровень единиц

образовательной деятельности), мы тем самым дифференцируем отношение учителей к необходимости изменений в школе. Одни учителя могут считать, что во всех своих компонентах и на всех уровнях образовательная система не нуждается в изменениях или нуждается в небольших изменениях. Другие учителя могут критически оценивать образовательную деятельность школы в целом и одновременно считать, что их собственная деятельность полностью соответствует тому, что должно быть и не нуждается в совершенствовании. Различия в степени критичности оценок определяют различия в ориентированности учителей на развитие школы в целом, ее частей и собственной деятельности.

Учителя, не ориентированные или слабо ориентированные на развитие, не будут активными субъектами инновационной деятельности. Они могут в ней участвовать, если это позволит реализовать какие-то их мотивы, но сами результаты инновационной деятельности для них не будут иметь ценности. В идеальной социально-психологической структуре педагогического коллектива (в структуре идеального коллектива) все учителя ориентированы на развитие как образовательной системы школы в целом и ее частей, так и собственной деятельности.

Но признание необходимости изменений не означает принятия на себя ответственности за их осуществление. Признавая необходимость качественных изменений в образовательной системе школы, учитель может считать, что решать, какими должны быть эти изменения и планировать их, должна администрация школы. Он будет считать себя ответственным только за совершенствование собственной деятельности. При такой ориентации учитель будет выступать субъектом изменений своей педагогической деятельности, а при реализации планов развития школы, он может выступать только как исполнитель даваемых руководством заданий. Определяя желаемую для себя роль в решении задач управления инновационной деятельностью на разных уровнях, учитель тем самым определяет уровень своей ответственности. Субъектом инновационной деятельности он будет только на тех уровнях, на которых готов принять на себя ответственность за решение совместно с другими учителями и администрацией соответствующих управленческих задач. В структуре идеального коллектива все учителя считают необходимым для себя участвовать в решении задач управления инновационной деятельностью на всех ее уровнях.

Осознание необходимости изменений в образовательной системе школы и готовность принять ответственность за решение задач управления изменениями – условия для активного участия учителя в инновационной деятельности необходимые, но недостаточные. Если существующие в школе условия будут оцениваться учителями как неблагоприятные для участия в инновационной деятельности, то это будет негативно влиять на их инновационную активность. Например, учителя могут считать, что администрация не заинтересована в том, чтобы они участвовали в управлении, или, что администрация неадекватно и несправедливо оценивает вклад разных учителей в результаты инновационной деятельности, или, что



эта деятельность требует чрезмерного физического и психического напряжения. В таких случаях активность участия учителей в инновационной деятельности будет снижаться и даже стать нулевой. В идеальной психологической структуре педагогического коллектива все учителя оценивают существующие в школе условия как весьма благоприятные для своего участия в инновационной деятельности, дающие возможность реализовать в ней свои ценностные ориентации и избежать чрезмерных напряжений и негативных переживаний.

Мы полагаем, что сочетание всех трех компонентов: осознания необходимости изменений в образовательной системе школы и готовности принять ответственность за решение задач управления изменениями на всех уровнях, оценивания существующих в школе условий как благоприятных для инновационной деятельности, – является достаточным условием для высокой активности участия учителей в инновационной деятельности.

Однако, как показывает практика, активность участия учителей в инновационной деятельности еще не гарантирует ее эффективности.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к потребностям развития школы в целом и отдельных ее частей соответствуют социально-психологической структуре идеального коллектива, нами введен параметр *ориентированность на изменения*.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к принятию на себя ответственности за решение задач развития школы в целом и ее отдельных частей соответствуют социально-психологической структуре идеального коллектива, введен параметр *этическая готовность*.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к существующим в школе мотивационным условиям соответствуют социально-психологической структуре идеального коллектива, введен параметр *позитивность восприятия условий инновационной деятельности*.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью соответствуют социально-психологической структуре идеального коллектива, введен параметр *готовность к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью*.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к использованию существующих вовне разработок, для улучшения образовательной деятельности в школе соответствуют социально-психологической структуре идеального коллектива, введен параметр *готовность к восприятию новшеств извне*.

Ориентированность на изменения, этическая готовность и позитивность восприятия условий мы рассматриваем как факторы, определяющие

готовность коллектива к активности в инновационной деятельности, или иначе, как *потенциальную инновационную активность коллектива*.

Готовность к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью и готовность к восприятию новшеств извне мы рассматриваем как факторы, определяющие *потенциальную эффективность* коллектива как субъекта инновационной деятельности.

Таким образом, в нашей концептуальной модели выделяется общая готовность педагогического коллектива быть субъектом инновационной деятельности (ГИД), как функция его потенциальной активности и потенциальной эффективности.

$$\text{ГИД} = f(\text{ПИА}, \text{ПЭ}),$$

где:

ГИД – показатель готовности коллектива быть субъектом инновационной деятельности;

ПИА – показатель потенциальной инновационной активности коллектива;

ПЭ – показатель потенциальной эффективности коллектива.

В свою очередь, потенциальная инновационная активность коллектива есть функция ориентированности на изменения, этической готовности и позитивности восприятия условий.

$$\text{ПИА} = f(\text{ОИ}, \text{ЭГ}, \text{ПВУ}),$$

где:

ОИ - показатель *ориентированности* коллектива на изменения;

ЭГ – показатель *этической готовности* коллектива;

ПВУ – показатель *позитивности восприятия условий* инновационной деятельности.

Если ввести трехуровневую шкалу оценки каждого из параметров готовности коллектива к активности в инновационной деятельности, то в этом случае параметры ОИ, ЭГ, ПВУ могут принимать три значения: высокий, средний, низкий. В зависимости от сочетания значений параметров готовности коллектива к активности в инновационной деятельности можно выделить 27 типов социально-психологических структур инновационной деятельности: ВВВ; ВВН; ВВС; ВВН; ВНС; ВСВ; ВСН; ВСС; НВВ; НВН; НВС; ННВ; ННН; ННС; НСВ; НСН; НСС; СВВ; СВН; СВС; СНВ; СНН; СНС; ССВ; ССН; ССС.

В качестве идеальной структуры мы рассматриваем структуру типа ВВВ. Мы предполагаем, что чем ближе реальная структура коллектива к идеальной, тем инновационная активность коллектива при схожих внешних условиях деятельности будет более высокой.

Потенциальная эффективность коллектива есть функция готовности к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью и готовности к восприятию новшеств извне.

$$\text{ПЭ} = f(\text{ГИС}, \text{ГВН}),$$

где:

ГИС – показатель готовности к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью;

ГВН – показатель готовности к восприятию новшеств извне.

Если также как и в случае параметров активности, ввести трехуровневую шкалу оценки каждого из параметров потенциальной эффективности инновационной деятельности ГИС и ГВН, то в зависимости от сочетания значений этих параметров можно выделить 9 типов социально-психологических структур инновационной деятельности: ВВ; ВС; СН; СВ; СС; СН; НВ; НС; НН.

Идеальной социально-психологической структуре инновационной деятельности коллектива соответствует тип ВВ.

Максимальной готовностью к инновационной деятельности по нашей гипотезе обладает коллектив типа ВВВВВ, а минимальной – типа ННННН.

Помимо показателей готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности, мы выделяем в нашей модели комплекс параметров, характеризующих однородность структуры отношений членов коллектива к различным аспектам инновационной деятельности в школе.

Структура отношений будет однородной при высоком и низком значениях готовности к инновационной деятельности. В первом случае в педагогическом коллективе будет полностью сформированная социально-психологическая структура инновационной деятельности, а во втором случае – она будет отсутствовать совсем или же будут существовать некоторые ее фрагменты. При средних значениях готовности к инновационной деятельности социально-психологическая структура может быть как однородной, так и в разной степени неоднородной. В однородной структуре у членов педагогического коллектива будут близкие отношения к участию в инновационной деятельности, роли учителей в ней, к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью, к использованию существующих вовне разработок. Но эти отношения лишь частично будут соответствовать отношениям в социально-психологической структуре идеального коллектива. Например, все или основная масса учителей может быть готовой совершенствовать свою собственную деятельность, но считать, что задачи развития школы в целом должна решать только администрация. В неоднородной структуре какая-то часть учителей готова участвовать в управлении инновационной деятельностью в полном объеме, какая-то – лишь частично, а какая-то – в лучшем случае готова участвовать в инновационной деятельности только в качестве исполнителей.

Знание степени однородности социально-психологической структуры инновационной деятельности педагогического коллектива важно для руководства школы, стремящегося использовать творческий потенциал своего коллектива и развивать его. В зависимости от степени однородности ориентаций учителей администрация школы по-разному должна будет выстраивать стратегию развитию коллектива.

Для характеристики однородности социально-психологической структуры педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности введем следующие параметры:

– однородность отношения к потребностям развития школы в целом и отдельных ее частей;

– однородность отношения к принятию на себя ответственности за решение задач развития школы в целом и ее отдельных частей;

– однородность отношения к существующим в школе условиям, с точки зрения возможностей реализовать в инновационной деятельности свои ценностные ориентации и избежать нежелательных последствий своего участия в ней;

– однородность отношения к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью;

– однородность отношения к использованию существующих вовне разработок, для улучшения образовательной деятельности в школе.

Результаты эмпирического исследования, проведенного нами более чем в 40 образовательных учреждениях различных городов России, позволили следующие сделать выводы:

1. Готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности, определяемая как функция: ориентированности на изменения, этической готовности, позитивности восприятия условий инновационной деятельности, готовности к использованию культурных способов управления этой деятельностью и готовности к восприятию новшеств извне значимо влияет на инновационную активность педагогических коллективов и их эффективность.

2. Чем ближе социально-психологическая структура коллектива к идеальной с точки зрения сформированности отношений: к потребностям развития школы в целом и отдельных ее частей; к принятию на себя ответственности за решение задач развития школы в целом и ее отдельных частей; к существующим в школе условиям, с точки зрения возможностей реализовать в инновационной деятельности свои ценностные ориентации и избежать нежелательных последствий своего участия в ней; к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью; к использованию существующих вовне разработок, для улучшения образовательной деятельности в школе, тем выше готовность коллектива к инновационной деятельности.

3. Наибольшую инновационную активность проявляют педагоги, критично оценивающие состояние существующей в школе образовательной системы, готовые принимать на себя ответственность за решение всех задач развития школы и позитивно оценивающие благоприятность существующих условий для участия в инновационной деятельности.

4. Различия в используемых способах и средствах инновационной деятельности определяются различиями в готовности к использованию культурных способов управления этой деятельностью и готовности к восприятию новшеств извне.

5. Разработанная пятикомпонентная модель готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности и инструментарий ее оценки способны служить эффективным средством анализа способности педагогических коллективов школ к активному и продуктивному участию в решении задач развития школы.

#### Литература

1. Асмолов А. Г. Основные принципы психологической теории деятельности // Леонтьев и современная психология / под ред. А. В. Запорожца и др. – М., 1983.
2. Донцов А. И., Дубовская И. М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1998. - № 2.
3. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика. – М., 2006.
4. Леонтьев А. Н. Психологическая теория деятельности // Избранные психологические произведения. – М., 1984.
5. Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования – TIMSS (2003) [Электронный ресурс].– Режим доступа : [http://www.centeroko.ru/timss03/timss03\\_res.htm](http://www.centeroko.ru/timss03/timss03_res.htm).
6. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива. – М., 1984.
7. Образование для инновационных обществ в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://g8russia.ru/docs/12.html>.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Андрианов А.В.

Военно-воздушная академия, г. Монино Московской области

Трансформация российского общества по пути преодоления советской экономической, политической, культурной моделей как на социетальном уровне, так и на уровне повседневности людей, затрагивает все социальные институты. В последние два десятилетия российское общество кардинально реформируется, результаты трансформаций в обществе оцениваются неоднозначно. С одной стороны, изменения рассматриваются как процесс разработки и внедрения в стране инноваций, с другой – как изменения, не согласующиеся с российскими условиями.

Социально-инновационный потенциал общества, эффективность внедряемых инноваций во многом зависят от социально-профессиональной идентичности специалистов. Одним из направлений реформирования российского общества является интерес к физическому потенциалу работников, обладающих профессиональной компетентностью, мобильностью, высокой образованностью, общей культурой, хорошей физической подготовкой, здоровьем. Социально-профессиональная идентификация преподавателей физической культуры позволяет расширить

возможности повышения качества социокультурного капитала современного работника любой сферы.

Исследование социально-профессиональной идентичности преподавателей физической культуры представляется актуальным. Его значимость возрастает при необходимости изучения и выработки рекомендаций относительно формирования кадрового состава, определения потенциала, способствующего развитию собственной идентичности преподавателя и оказанию помощи обучаемым.

Для анализа профессиональной идентичности в рамках обозначенной проблемы необходимо уточнить понятие «идентичность». Понятие «идентификация» ввел З. Фрейд. В психоаналитической традиции оно трактуется как механизм, обеспечивающий способность «Я» к саморазвитию [7, с. 209-210]. Работая над проблемами идентификации, В.А. Ядов разработал концепцию регуляции социального поведения индивида. Согласно концепции, человек обладает системой диспозиционных образований, иерархически организованных, которые регулируют его поведение и деятельность [6]. В современной науке формирование профессиональной идентичности определяется как процесс сопоставления, сличения одного объекта с другим, на основании какого-либо одного признака, свойства или комплекса свойств, в результате чего происходит установление их сходства или различия [1, с. 86].

З. Фрейд выделял два процесса идентификации: биологический, при котором организм становится иерархической организацией среди живых органических систем; социальный, при котором организмы систематизируются в группы, которые конкретно определены (географически, исторически, культурно) [7, с. 209-210]. По Э. Эриксону, развитие профессиональной идентичности происходит как взаимодействие биологического, психологического и социального аспектов. «Эго» выполняет координирующую функцию, объединяя первый и второй аспекты. «Эго» обитает между «Оно» и «Супер-эго», балансируя между двумя крайностями; настроенное на историческую действительность, оно находит защитные механизмы против побуждений «Оно» и принуждений «Супер-эго». Индивид имеет направленность на гармоничный «эго-синтез» и оптимальный метаболизм, к которому стремится общество [5, с. 241].

Э. Фромм вводит понятие «кризис идентичности», делая акцент на внутреннем потенциале человека [4, с. 85]. Л.М. Путилова считает, что кризис идентичности обусловлен гипертрофированным толкованием «Эго — "Я"». «На ранних этапах человеческой истории идентичность родовой сущности заключалась в том, что человек полностью идентифицировал себя с Родом. Это обстоятельство определяло деятельность парадигму в определении ведущей антропологической сущности человека как родового существа» [3, с. 123].

Современное исследование идентичности преподавателей физической культуры может совмещать три процесса: соматический, психологический и социологический. Они связаны с научными дисциплинами: биологией,

психологией и социологией. Биологический подход фиксирует процесс идентификации как эволюционный факт, предполагающий развитие в контексте адаптации к профессиональной среде.

Психологическая парадигма предполагает идентичность как выражение интерперсональных процессов. Понимание профессиональной идентичности в соотнесенности с социальной средой рассматривается в социологической науке.

М.В. Заковоротная, отмечает, что социальная идентификация делает человека готовым принять социальные нормы в качестве своих внутренних установок, делает его способным на объективную и дифференцированную самооценку. На этом пути и возможен процесс профессиональной идентичности. Но при этом создается почва для конфликтов между различными устойчивыми представлениями о себе, на которые раздробляется «Я», что нередко приводит к полному разрушению личности [2, с. 183].

В качестве основного пути решения данных задач выступает профессиональная идентичность преподавателя физической культуры, проявлениями чего следует считать:

- включение в образовательный процесс вуза системы межпредметных задач, интегрирующих общенаучную и специальную подготовку;

- использование в преподавании инновационных педагогических технологий, повышающих эффективность образовательного процесса и формирующих активность;

- установку на развитие личности будущего специалиста, стимулирование его способности физиологической саморегуляции;

- методологическое обоснование учебно-воспитательного процесса с точки зрения целенаправленной выработки специфических, профессионально ориентированных качеств личности;

- связь процесса формирования и развития профессионально важных качеств студентов с процессом их физической подготовки.

На преподавателя физической культуры накладывает отпечаток не в полной мере оцениваемый труд, что приводит к профессиональной деформации личности.

В нашем понимании профессиональная деформация предстает как система потерь личности, имеющая место в процессе развития личности преподавателя. В рамках конкретной профессии личность вырабатывает оптимальный, с ее точки зрения, образ действия, идею, логику поведения. Однако под влиянием специфики профессии скорректированный замысел воплощается в нечто, отличное от первоначального. Профессиональная деформация может негативно сказываться на продуктивности труда, на взаимодействии с обучаемыми и коллегами, а также на развитии самого преподавателя. Таким образом, профессиональная деформация может быть рассмотрена как отклонение от социальной нормы впоследствии влияния профессии. Глубина социально-профессиональной идентичности напрямую

коррелирует с мотивацией к профессиональному самосовершенствованию, внедрению инновационных форм и методов работы в поведенческие паттерны преподавателя физической культуры.

В настоящее время в Российской Федерации необходимо формирование профессиональной группы преподавателей физической культуры как субъекта инновационной деятельности.

#### Литература

1. Волкова, О.А. Профессиональная идентичность в условиях маргинализации российского общества: монография. – М: Макс Пресс, 2005.
2. Заковоротная, М.В. Идентичность человека: социально-философский аспект. – Ростов-на-Дону: КГУ, 1999.
3. Путилова Л.М. Самопознание как индивидуальный опыт ментальной рефлексии (в контексте философской антропологии). – Волгоград: ВГТУ, 1998.
4. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Прогресс, 1992.
5. Эриксон, Э. Детство и общество. – СПб: СПбГУ, 1996.
6. Ядов, В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций. – СПб.: Интерсоцис, 2009.
7. Freud, S. An Outline of Psychoanalysis. – N.Y., 1949.

### **Исследование актуальных проблем формирования коллектива на примере изучения особенностей гендерной идентичности молодых женщин**

Н.В. Акиньшина

Научно-исследовательский университет «БелГУ», г.Белгород

В современном российском обществе происходят социальные преобразования, которые затрагивают различные стороны жизни людей. Они коснулись и места женщины в обществе. Тем самым это вызвало переоценку традиционных женских ипостасей – матери, супруги, работающей женщины. Происходящие общественные реорганизации также приводят к изменению содержания понятий «женщина», «женственность» и т.д. В начале XXI века от женщины требуется выполнение иных функций, обязательств, нежели в XIX и XX веке. Происходит качественное изменение содержания гендерной идентичности и социальных ролей женщины в частности, т.е. в рамках каждой роли появляются новые обязательства, критерии успешной реализации этих ролей и т.д. Наряду с новыми образцами женского поведения в обществе существуют также и традиционные образы женственности, трансляторами которых в современной гендерной социализации являются произведения русской и зарубежной классической литературы, творения художников и т.д.



Впервые понятие «гендерная идентичность» ввел в научный оборот в 1963 году на международном конгрессе психоаналитиков в Стокгольме Роберт Столлер.

В феномене гендерной идентичности авторы выделяют разные аспекты. Так, И.С.Клецина отмечает, что в современной литературе можно встретить два термина, соотносимых по смыслу с понятием «гендерная идентичность». Это термины: психологический пол и половая идентичность. Психологический пол представляет собой комплекс психологических, социокультурных и поведенческих характеристик, обеспечивающих индивиду личный, социальный и правовой статус мужчины или женщины. [6; 282] Второе понятие отображает единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли. [там же] Как отмечает И.С.Клецина, в этом определении подчеркивается согласованность сознания и поведения человека как представителя определенного пола. [3]

Сам автор предлагает следующее определение: гендерная идентичность – это аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола. [5; 115]

И.С.Кон определяет гендерную идентичность как базовое, фундаментальное чувство своей принадлежности к определенному полу/гендеру, осознание себя мужчиной, женщиной или существом какого-то другого, «промежуточного» или «третьего» пола. [4; 190] По мнению И.С.Кона, гендерная идентичность не дается индивиду автоматически, при рождении, а вырабатывается в результате сложного взаимодействия его природных задатков и соответствующей гендерной социализации. Активным участником этого процесса является сам субъект, который принимает или отвергает предлагаемые ему социальные роли и модели поведения. [там же; 190]

Т.В. Бендас предлагает свой вариант трактовки: гендерная идентичность – это отождествление себя с определенным полом, освоение правил и норм, характерных для этого пола, и демонстрирование их в своем поведении. [1, 338] Автор делает акцент на поведенческом компоненте: усвоение норм и правил и их демонстрация в поведении.

В.Е.Каган в работе «Психогигиена пола у детей» говорит не о гендерной идентичности, а о половой, которая представляет собой «осознание субъектом своей принадлежности к мужскому или женскому полу или неопределенности своего полового (сексуального) статуса, субъективное переживание своей половой роли». [2] Как отмечает автор, центральным элементом половой идентичности является образ/схема тела человека и то, насколько его тело, внешность и поведение соответствует нормативным представлениям о маскулинности/фемининности, которые ребенок усваивает от родителей и сверстников и которые формируют его представления о собственной половой адекватности. Как можно заметить, в этом определении присутствуют элементы, определяемые другими авторами в более поздних изданиях как характерные для гендерной идентичности. К ним относятся:

осознание своей принадлежности к тому или иному полу, соответствие внешности, поведения нормативным представлениям о маскулинности/фемининности.

Итак, гендерная идентичность – это сознание и переживание человеком себя мужчиной, женщиной или представителем иного, третьего пола; освоение правил и норм, характерных для своего пола, их демонстрация в поведении. Все указанные выше взгляды различных авторов можно представить в обобщенной модели гендерной идентичности, состоящей из нескольких компонентов: когнитивный (осознание своей принадлежности к тому или иному полу), эмоциональный (переживание этой принадлежности), поведенческий – реализация своей гендерной роли и в семантико-символическом (осведомленности человека относительно символов, отображающих личностные и поведенческие особенности мужчин и женщин).

Далее рассмотрим результаты исследования одного из компонентов – семантико-символического компонента гендерной идентичности молодых женщин. Исследование проводилось на базе различных служб и организаций города Белгорода, в работе которых задействованы замужние женщины в возрасте 20 – 25 лет, имеющих детей. Объем выборки: 35 женщин.

В качестве диагностического инструментария был использованы:

1) опросник «Гендерное самописание» был специально нами разработан для изучения архетипических образов, на которые ориентируются современные женщины. За основу взяты четыре классических женских архетипа, которые были описаны К.Г.Юнгом: архетип матери, архетип Кору, архетип блудницы и архетип мудрой старухи;

2) предъявление перечня героинь классической литературы отечественных и зарубежных авторов был использован с целью изучения архетипических образов, предпочитаемых социальных ролей, и, соответственно, особенностей поведения.

Таблица 1.

Средние значения по архетипическим образам (по результатам опросника «Гендерное самописание»)

<b>Архетипический образ</b>	<i>Молодые женщины</i>
Мать	3,7
Блудница	3,4
Кора	3,8
Мудрая старуха	3,2

Наибольшее значение получили архетипические образы Кору (ср. знач. = 3,8) и Матери (ср. знач. = 3,7). Также достаточно высокие показатели были получены по архетипам Блудницы (ср. знач. =3,4) и Мудрой старухи (ср. знач. =3,2). Все это позволяет нам сделать вывод о том, что у молодых женщин нет преобладающего архетипического образа. В группе зрелых

женщин был выявлен доминирующий архетип Матери (ср. знач. = 4,2). На наш взгляд, данный факт подтверждает выдвинутое нами предположение о том, что у зрелых женщин образ матери будет превалировать над остальными. Мы видим причину подобного явления в особенностях гендерной социализации данной возрастной группы женщин: их воспитывали, прежде всего, для выполнения роли матери, а после уже всех остальных. Также высокое значение получил архетип Кору (ср. знач. = 3,8).

Далее рассмотрим результаты, полученные по выбору героинь литературных произведений отечественных и зарубежных авторов. На таблице 2 указаны средние значения по выбору героинь, соответствующих тому или иному женскому архетипу.

Таблица 2.

Средние значения по архетипическим образам (по результатам выборов героинь художественных произведений)

<b>Архетипический образ</b>	<i>Молодые женщины</i>
Мать	0,03
Блудница	1,2
Кора	1,6
Мудрая старуха	0,8

Как видно из таблицы 2, только 1 человек из числа молодых женщин сделал выбор в пользу архетипа матери, а, следовательно, и в пользу соответствующей социальной роли. На наш взгляд, такой результат может свидетельствовать о том, что те классические женские образы, которые считаются уже традиционными образцами Матери (например, Пелагея Власова, Екатерина Ивановна Кабанова), не являются для молодых женщин предметом гендерной идентификации. Возможно, заложенные великими классиками в этих образах материнские качества, особенности поведения (покорность, смиренность, доброта) не находят отклика в душе современных читательниц. Вероятно, современность предоставляет нам новый образ женщины – матери. Хотя, здесь скорее приходится говорить о некотором обобщенном варианте образа современной женщины, частью которой и является женщина – мать, т.е. отдельно выделить материнский компонент у молодых женщин мы не можем, т.к. он не занимает лидирующей позиции.

Для группы молодых женщин также небольшое значение (ср. знач.=0,8) приобретает архетипический образ Мудрой Старухи, который соответствует социальной роли деловой женщины и подруги. В целом, отметим, что для данного архетипического образа характерен значительный багаж жизненного опыта, мудрости, социальной компетентности, что, в большинстве случаев, достигается с возрастом. В связи с этим можно предположить, что эта группа испытуемых сочла себя не соответствующей данным параметрам в силу юного возраста. А может быть, именно возраст зрелых женщин оказался «непривлекательным» для молодых женщин в выборе героинь

художественных произведений. Из литературных женских образов архетипу мудрой старухи соответствует: Вера Павловна (Н.Г.Чернышевский, «Что делать»), Мисс Марпл (А.Кристи, «Зеркало треснуло»), Анна Шерер (Л.Н.Толстой, «Война и мир») и т.д.

В группе испытуемых преобладающими являются архетипы Кору (ср. знач.=1,6) и блудницы (ср. знач.=1,2) (между ними не было выявлено различий: Статистика Стьюдента =1,759). Напомним, что архетип Кору соответствует социальным ролям подруги, жены, любовницы и деловой женщины, а архетип блудницы – любовнице. На наш взгляд, это вполне закономерно, ведь эти женщины сейчас реализуют себя не только в роли матери, но также жены, сексуального партнера, работающей женщины. Помимо этого не стоит забывать о тех социальных условиях, в которых осуществляют свою жизнедеятельность современные женщины: на арену жизни современного российского общества с завидным упорством прокладывает себе дорогу западная философия успеха и достижения, которой и соответствует активная, воинствующая Кора.

Итак, выборы нашими испытуемыми героинь литературных произведений отечественных и зарубежных авторов подталкивают нас к следующим выводам: в диапазоне социальных ролей доля роли матери уменьшается, преобладающими являются роли деловой женщины, жены, любовницы.

#### Литература:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006.
2. Исаев Д. П., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей.— Л.: Медицина, 1986.
3. Клёцина И.С. Гендерная идентичность и права человека: психологический аспект// Права человека и проблемы идентичности в России и в современном мире/Под ред. Малиновой О.Ю. и Сунгурова А.Ю. СПб.: Норма, 2005.
4. Кон И.С. Ребенок и общество: Учебное пособие для студентов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Практикум по гендерной психологии / Под ред. Клециной И.С. – СПб.: Питер, 2003.
6. Психология: Словарь. Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Алёхин Анатолий Николаевич

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
г.Санкт- Петербург

Локтева Анна Владимировна

На сегодняшний день проблема психологической зависимости оказалась одной из первоочередных в современном обществе. Социологические исследования и данные официальной медицинской статистики показывают, что употребление алкоголя достаточно широко распространено в молодежной среде. Ранний (или подростковый) алкоголизм формируется в возрасте от 13 до 18 лет.

Подростковый возраст является одним из важнейших этапов социализации. Происходящие в подростковом возрасте изменения характеризуются физиологическими, социальными, личностными, когнитивными преобразованиями. Данный возрастной этап представляется переломным моментом в развитии личности. Психосоциальное развитие подростка, попытки самоутверждения, поиск себя – это не только новые возможности, но и определенные трудности. Демонстрируя независимость, самостоятельность, стремление избежать реальной ответственности велика вероятность выбора деструктивных путей самоутверждения. Именно в этом возрастном периоде формируются системы определенных потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, характеризующих представлений человека о себе.

Характер отношений со сверстниками и родителями становится иным. Круг друзей, в том числе противоположного пола, расширяется. Нарастает тенденция к установлению связей вне дома в референтной группе. Подростки больше времени проводят со сверстниками, чем с семьей [1].

Навайтис Г. считает, что психологические трудности подростка могут возникнуть не только в результате физического, полового созревания, но и как следствие кризиса личности или конфликта в общении с близким человеком.

По мнению С.А. Кулакова, переходный возраст – время перемен. Его начало отмечено биологическими изменениями, а завершение – социальными. На эти изменения подросток реагирует выработкой определенной системой запретов и предписаний на основе своих личностных особенностей и жизненного опыта.[1].

Для многих подростков сложность заключается в быстрой адаптации к происходящим изменениям (физические изменения, касающиеся полового созревания, когнитивное развитие, изменения во взаимоотношениях с родителями, сверстниками). В связи с нарушением адаптации, социально-психологическими проблемами велик риск формирования зависимого поведения.

Таким образом, можно предположить, что для таких личностей алкоголь является средством компенсации, облегчающим процесс адаптации в социуме, даже таким деструктивным способом.

Алкоголь представляет наиболее широко используемое подростками психоактивное вещество. В ряде случаев употребления алкоголя сводится к экспериментированию и ограничивается одним-двумя разами, а в некоторых

случаях употребление становится постоянным, формируя зависимое поведение, и является источником неблагоприятных последствий. Раннее начало употребления алкоголя оказывает негативное влияние на критической стадии развития человека, а именно таковой является стадия подросткового возраста.

Природа возникновения алкогольной зависимости многофакторная. Разные авторы по-разному определяли ведущие факторы риска употребления алкоголя в подростковом возрасте.

Согласно мнению Булгаковой М.В., Дозорцевой Е.Г., Дрейзина А.А., Ошевского Д.С., Полятыкина С.А., Солдатовой Т.Е., девиантное поведение несовершеннолетнего имеет био-психо-социо-духовные предпосылки. При наличии био-психо-социо-духовных предпосылок есть факторы, определяющие характер девиантного поведения и степень социальной дезадаптации.

Исследования позволили определить ряд механизмов, влияющих на формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте.

Анализ зарубежных работ показал, что подростки, воспитывающиеся в семьях, где родители страдают алкогольной зависимостью, в большей степени подвержены риску употребления алкоголя, причем чаще склонны употреблять алкоголь в одиночестве, нежели в компании сверстников [4].

Установлено, что у таких детей имеется особая физиологическая ранимость, или интолерантность к алкоголю.

Подтверждение данных результатов мы находим в работах Cox, W. M., Klinger, E. (1988), где указывается, что семьи, в которых родители страдают алкоголизмом, подростки употребляют алкоголь, чтобы справиться со стрессом и негативными эмоциями [2].

Восприимчивые к окружающему, не умеющие еще правильно оценить происходящие вокруг явления, дети порой воспринимают поведение родителей в качестве примера для подражания.

В некоторых современных зарубежных работах отмечается, что на формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте может оказывать влияние развод родителей, высокое социально-экономическое положение, недостаточная эмоциональная близость членов семьи и такие эмоциональные состояния, как депрессия и тревога [5].

Многие ученые (Andrews и др, 1997; Breed и DeFoe, 1981; Cafiso и др., 1982; Christiansen и др., 1989; Dielman и др, 1993; Dishion и Loeber, 1985; Dishion и др, 1988; Duncan и др, 1994; Finn и Strickland, 1982; Gerbner и др, 1981; Green и др, 1991; Greenberg, 1981; Hops и др, 1996; Noll и др, 1990; Petraitis и др, 1995; Rychtarik и др, 1983; Spiegler, 1983; Strickland и др, 1982) отмечают, что хотя у некоторых детей и есть случайный опыт употребления алкоголя, все-таки у большинства опыт потребления алкоголя связан с такими косвенными событиями как, усвоенные модели поведения родителей, влияние сверстников, влияние средств массовой информации (СМИ формирует модели, которым подростки могут подражать, влияет на становление ценностных ориентаций), культурные ценности общества. Все

это является основными источниками, формирующими отношение подростков к алкоголю.

Исследователи указывают, что только доверительные отношения между родителем и ребенком способны снизить риск формирования аддикции, а не контроль со стороны родителей и не авторитарный стиль семейного воспитания [5].

Таким образом, семейные факторы могут являться как факторами риска формирования алкогольной зависимости (в случае эмоционального дискомфорта в семье), так и защитным механизмом против становления аддиктивного поведения.

Процесс употребления алкоголя влияет на личностные изменения. Так, например, показано, что употребление алкоголя влияет на самооценку подростков. Важно отметить, что связь между самооценкой и употреблением алкоголя является двунаправленной. Показатель самооценки может не только служить стимулом употребления алкоголя, но также процесс употребления алкоголя влияет на восприятие подростком самого себя.

По мнению Сироты Н.А., Ялтонского В.М., на процесс формирования различных видов отклоняющегося поведения оказывают влияние личностные и средовые факторы. К личностным факторам относят особенности когнитивной сферы, Я-концепцию, интернальный локус контроля, аффиляцию, эмпатию, ценностно-мотивационную структуру. Средовые ресурсы представлены окружением, в котором живет подросток.

Однако возникают трудности при обнаружении преморбидных особенностей подростков с алкогольной зависимостью, так как зачастую подростки попадают в ситуацию обследования уже употребляя алкоголь. В связи с этим возникают сложности диагностирования: личностные особенности предрасполагали к употреблению алкоголя или на фоне употребления психоактивного вещества произошли личностные изменения.

Раннее начало употребления алкоголя подростками связано со многими негативными последствиями, в том числе, с повышенным риском формирования впоследствии алкогольной зависимости (Pitkanen T, Pulkkinen L.(2005), DeWit D.J, Adlaf E.M, Afford D.R, Ogborne A.C. (2000), Warner L.A, White H.R.(2003), повышенным риском употребления наркотических веществ (Palmer D, O'Reilly G.(2008), Kandel D, Yamoguchi K.(1993), склонностью к делинквентному поведению (Melzer-Lange M.D. (1998), сексуальным девиациям (Steuve A, O'Donnell LN. (2005), суицидальному поведению (Swahn M.H, Bossarte R.M. Gender, (2007). В современных исследованиях также отмечается негативное воздействие, которое оказывает алкоголь на развивающиеся мозговые структуры подростков (Monti P.M, Miranda R, Nixon K, Sher K.J, Swartzwelder H.S, Tapert S.F, White A, Crews F.T. (2005).

В научной литературе давно обсуждается вопрос о злокачественности раннего алкоголизма. Сейчас можно утверждать, что проблема злокачественности раннего алкоголизма неоднозначна.

Как отмечает Brown, S.A, существуют краткосрочные и долгосрочные последствия употребления алкоголя подростками. Последствия со здоровьем

зависят от длительности употребления алкоголя и от гендерных особенностей, у девочек проявляется больше побочных эффектов нежели у мальчиков. Употребление алкоголя подростками оказывает существенные последствия на медицинское, психическое здоровье, на когнитивные функции [20].

Можно систематизировать и обозначить следующие аспекты, оказывающие влияние на формирование алкоголизации подростков: социальные, психологические, медико-биологические.

К социальным аспектам употребления алкоголя относится нарушенная социальная микросреда, влияние традиций, принятых в группе сверстников, семье, в обществе в целом. Неблагоприятные семейные условия являются фактором риска алкоголизации подростков. Влияние на личность подростка оказывает стиль семейного воспитания, эмоциональная напряженность, конфликтность в семье. Употребление алкоголя одним из родителей может служить источником алкоголизации, т.к. нередко поведенческие реакции подростков усваиваются без сознательной проработки по механизму подражания. Немаловажную роль в подростковой алкоголизации играют сверстники. Подросток, попадая в асоциально ориентированную группу, следует нормам данной группы.

Следует выделить психологические факторы, оказывающие влияние на психогенез алкоголизации. Подростковый возраст сам по себе выступает как фактор риска приобщения к алкоголю, определяется как критический в плане социализации. Психологические трудности подростка могут возникнуть не только в результате физического, полового созревания, но и как следствие кризиса личности. Причинами алкоголизации могут стать сложности самоопределения, восприятие и оценка собственных возможностей, проблема идентификации, дисфункциональный опыт, опыт переживания психологической травмы. На процесс употребления алкоголя влияют и такие личностные особенности, как низкая устойчивость к эмоциональным нагрузкам, повышенная тревожность, импульсивность, недостаточная социальная адаптация.

К медико-биологическим аспектам можно отнести генетический фактор (дети, родители которых употребляют алкоголь, чаще подвержены риску алкоголизации), расстройства поведения, психические нарушения. У подростков психические нарушения могут ускорить формирование зависимости. Физиологические особенности возрастного кризиса являются своеобразной благоприятной почвой, на которой алкоголь может дать быстрое развитие болезни.

Таким образом, проблема исследования психогенеза формирования алкогольной зависимости в подростковом возрасте заключается в базовом противоречии между запросами общественной и профессиональной практики и недостаточной разработанностью данного вопроса в медицинской психологии. В частности, проблематичными остаются вопросы сущности, клинико-психологических особенностей, динамики, с которыми связан процесс алкоголизации подростков.



## Литература

1. Кулаков С.А. Практикум по клинической психологии и психотерапии подростков. – СПб.: Речь, 2004.-464 с.
2. Cox, W. M., Klinger, E. A motivational model of alcohol use // Journal of Abnormal Psychology. 1988. Vol. 97. P. 168–180.
3. Duncan B., Clark, M.D., Sandra A., Brown, Ph.D. Alcoholism: Clinical & Experimental Research. How 'negative emotionality' can make you feel sick. - 2001.
4. Chalder, M., Elgar, F. J., Bennett, P. Drinking and motivations to drink among adolescent children of parents with alcohol problems // Oxford Journals Medicine Alcohol and Alcoholism. Vol. 41. P. 107-113.
5. Tomcikova, Z., Madarasova Geckova, A., Orosova, O., Dijka, J.P., Reijneveld, S.A. Parental Divorce and Adolescent Drunkenness: Role of Socioeconomic Position, Psychological Well-Being and Social Support // European Addiction Research. 2009. Vol. 15. No. 4. P. 202-208.

## **РОЛЬ СУБЪЕКТНОЙ ПАРАДИГМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Белова Алла Николаевна

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

Продуктивное решение проблемы качественной подготовки будущего специалиста вуза открывается сегодня в связи с развитием компетентностного подхода в образовании. Выдвигая в центр образовательного процесса понятие *компетенции*, данный подход рассматривает её как способность субъекта целесообразно применять формируемые у него знания и умения в конкретной ситуации для эффективного решения поставленной задачи. В общем виде компетенции представляют собой «знания в действии» и, в отличие от более широкого и объемного понятия «компетентность», применяются для достаточно конкретного обозначения образовательного результата, выражающегося в подготовленности обучающегося к реальному владению методами, средствами деятельности.

Компетентностный подход в основе своей опирается на субъектную парадигму, т.к. требует пересмотра своих функций как со стороны студенчества, так и со стороны преподавательского коллектива в условиях инновационной деятельности.

В психологическом плане речь идёт о способности человека решать задачи и справляться с жизненными проблемами, которая опирается на такой механизм самосознания как убеждение в самоэффективности. Согласно социально-когнитивной теории (А. Бандура, У. Мишел), данный механизм состоит в уверенности субъекта относительно своей способности успешно действовать в конкретных ситуациях.

Как показал анализ работ, компетентный подход выгодно отличается от традиционных подходов в образовании тем, что, предлагая конструкт компетенций, он обеспечивает органическое единство, некий сплав личностных, индивидуальных потребностей, с одной стороны, и требований, ожиданий общества, с другой. При этом, в данном подходе усиливается личностная составляющая образования, поскольку в нём принимается то фундаментальное обстоятельство, что носителем компетенции является личность, которая в отличие от умений делать что-либо существует уже в настоящий момент. То есть образовательный процесс имеет дело с уже существующей личностью, становящейся, разворачивающей свои сущностные силы (В.В. Сериков). И в этом плане формировать нужно не столько личность, сколько поле её опыта как самостоятельного субъекта. Очевидно, что в таком подходе сходит на нет субъект-объектная парадигма в образовании, а развивающаяся на его основе педагогика компетентности предстаёт как педагогика культурных вложений в человека и развития его личностного потенциала.

В своем исконном смысле быть субъектом означает быть «лежащим в основе» (от лат. Subjectum). В парадигме субъектности фундаментальной характеристикой человека выступает субъектность. Это системное качество, то есть такое свойство, благодаря наличию которого он, собственно, и является тем, что он есть, - нет субъектности, нет и подлинного человека. Субъектность – это свойство «основоположности», которое выражается в способности человека «полагать себя в основу» своего мира и самого себя. Субъектный подход к человеку и его поведению принципиально меняет понимание сущности обучения. Основной задачей обучения становится не формирование определенной системы знаний, отношений и умений и создание «завершенного продукта» - готового специалиста, а реализация условий, максимально способствующих его становлению как субъекта.

Сказанное позволяет сформулировать важнейшее для субъектной парадигмы положение: чтобы создать условия для развития субъектности студентов вуза, обучение должно иметь событийную природу; оно должно стать чередой значимых для обучающихся событий.

Реализация субъектной парадигмы в педагогической деятельности требует кардинального изменения позиции коллектива преподавателей как субъекта инновационной деятельности.

Традиционно ориентированный преподаватель явно или неявно исходит из того, что он знает больше студента, умеет больше и может сделать из «сырого материала» специалиста. Но поскольку каждый человек определяет себя в профессии исключительно через собственный образ мира, то знать, как именно для него «лучше» это делать, не может никто. Поэтому для преподавателя, принимающего парадигму субъективности, невозможна позиция всемогущего носителя «абсолютного знания». Собственно, в парадигме субъектности свою задачу преподаватель видит не в том, чтобы наставлять будущего специалиста на «путь истинный» в той или иной форме, а в том, чтобы тот смог открыть собственный путь, стал субъектом,

«лежащим в основе» собственной жизни и своего профессионального пути. Но субъектность как сущностное качество человека «пробуждается» только в присутствии другой, «обращающейся» к ней субъектности. Поэтому главное, что необходимо сделать преподавателю – выстроить со студентом качественно иной, субъект-субъектный способ взаимодействия. В содержательном плане отношения преподавателя и студента в парадигме субъектности носят характер подлинного взаимодействия, а не двух одновременно существующих, взаимно направленных векторов воздействия. Поэтому в процессе взаимодействия со студентами преподаватель может вносить не только коррективы в технический аспект своей педагогической деятельности, не только менять стратегию работы, но и изменять себя, свою личность. В этом и заключается настоящие субъект-субъектные отношения.

Реализация субъектной парадигмы в рамках компетентностного подхода относительно сложна необычна в своем использовании, так как требует высокой профессиональной квалификации преподавателя как психолога, его большой работы над самим собой, пересмотра сложившихся стереотипов.

Тем не менее, в условиях инновационной деятельности вузов достоинства субъектной парадигмы неоспоримы. Во-первых, в парадигме субъектности происходит работа с самыми фундаментальными, сущностными характеристиками и студентов и преподавателей. Во-вторых, и студент и преподаватель приобретают не способность реализовывать какую-то конкретную технологию, а качественно иной способ существования в мире, который уже будет реализовываться ими во всех осуществляемых видах профессиональной деятельности.

Главным условием в рассматриваемом нами процессе обучения, а в рамках компетентностного подхода это формирование определенных стандартами образовательных компетенций, мы считаем позитивное изменение позиции самого обучающегося. Задача любого вуза – не только вооружить студента необходимыми знаниями и умениями, но и обеспечить его психическое развитие. Отсюда – взгляд на студента не как на объект педагогических воздействий, а как на субъект учебной деятельности, обладающий способностью к саморегуляции учения и поведения. Н.А.Менчинская считает, что студент «не только объект, но и субъект обучения, который должен владеть собственной психической деятельностью в процессе приобретения и применения знаний, тем самым, обеспечивая саморегуляцию в ходе обучения» [Менчинская, 1978:253-268]. Обладая способностью к саморегуляции, обучаемый не только перерабатывает, усваивает новый учебный материал, но и становится как бы соавтором учебного процесса вместе с преподавателем [Вайзер, 1981:48 – 53]. Здесь важным в функции преподавателя является гибкое управление учебной деятельностью студентов. При таком типе управления у студента формируются и реализуются способы самоконтроля, самодиагностики, самокоррекции процесса усвоения, что повышает активность и развивает способность к саморегуляции. В ходе обучения формируется единство

передаваемого обучающемуся опыта и опыта, накопленного им в жизненной практике без специальных педагогических воздействий, т.е. в целом – субъектный опыт.

Таким образом, рассматривая субъект-субъектные взаимодействия в процессе формирования образовательных компетенций, можно дать определение субъекту учения, предложенную Е.Д. Божович, которая считает, что субъект учения – это тот «который не только усваивает (или даже «присваивает») содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; сам регулирует (контролирует и корректирует) свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса деятельности; при этом регуляция и рефлексия включает не только рационально-логические операции, но и личностно-смысловые аспекты» [Божович, 2000:11]. Данное определение в полной мере применимо для всех участников образовательного процесса, т.к. процесс этот двусторонний.

## **К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ КОЛЛЕКТИВА КАК СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Вервейко Ирина Николаевна,  
Разуваева Татьяна Николаевна,  
Хазова Татьяна Викторовна

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

Проблема интенсификации инновационных процессов в образовании не может быть решена без активного включения в нее педагогического коллектива в целом. Любая индивидуальная деятельность является составной частью деятельности совместной. Общая цель деятельности может быть достигнута лишь совместными усилиями.

Участие коллектива в инновационной деятельности имеет особое значение с точки зрения самого коллектива: в осуществлении собственной деятельности повышается уровень развития социальной группы, развивается творчество и собственная деятельность. Таким образом, для развития коллектива как субъекта образовательной деятельности необходимо, чтобы совместная деятельность коллектива была развивающейся.

Анализ состояния научного знания психологии деятельности показывает, что зарубежные психологи в исследованиях совместной деятельности уходят от ее содержания. Исследуя становление и развитие малых групп, ученые концентрируют внимание на том, как они решают задачи функционирования, а не развития деятельности (Н. Arrow, R. Ashkenas, R.F. Bales, A. Bizman, R.F. Borgatta, M.B. Brevet, C.L. Colbeck, S.E. Campbell, T.G. Cummings, M. Deutsch, G.C. Futoran, J.R. Kelly, J.E. McGrath, M.D. Ulrich, S. Kerr, M.S. Poole, M.A. Marks, J.E. Mathieu, K.B. Henry, S. Wheelan, R. Moreland, B.P. Indik, A.P. Hare, D. Krech, R.S. Crutchfield, N.

Vanbeselaere). Модель социальной группы как развивающегося субъекта развивающейся деятельности в зарубежной психологии не создана.

В отечественной психологии социально-психологическая проблематика совместной деятельности исследуется с 60-х годов прошлого века (Г.М. Андреева, А.Д. Глоточкин, А.И. Донцов, В.И. Зацепин, Я.Л. Коломинский, Е.С. Кузьмин, А.Н. Лутошкин, Р.С. Немов, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, К.К. Платонов, П.А. Просецкий, А.М. Столяренко, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, Б.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский и др.). В проведенных исследованиях значительное внимание уделяется социально-психологическим характеристикам группы, в первую очередь тем, которые определяют уровень социально-психологического развития группы как коллектива. Считается, что любая социальная группа зарождается, проходит ряд этапов в своем развитии и может достигнуть уровня коллектива (Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.). Коллектив – результат исторически закономерного прогрессивного преобразования социальной общности.

Поэтапное развитие реальной конкретной группы осуществляется благодаря развитию ее таких важнейших социально-психологических параметров: содержание нравственной направленности группы – единство ее целей, мотивов, ценностных ориентаций, организационное единство группы, групповая подготовленность в сфере той или иной деятельности, психологическое единство – интеллектуальная, эмоциональная, волевая коммуникативность, характеризующая процесс межличностного познания и взаимопонимания в группе, межличностные контакты эмоционального характера, стрессоустойчивость и надежность группы в экстремальных ситуациях (Л.И. Уманский). Отличительными чертами коллектива выступают такие его свойства, как организованность сплоченность, ответственность (Г.М. Андреева, А.И. Донцов, А.С. Залужный, А.С. Чернышев и др.).

Высший уровень сплоченности и совместимости людей в совместной деятельности, свойственный коллективу, проявляется в таких специфических показателях развития межличностных отношений в коллективе, как ценностно-ориентационное единство, коллективистическое самоопределение, действенная групповая эмоциональная идентификация, референтность (А.В. Петровский). В совокупности с характеристиками целеполагания данные свойства коллектива составляют главные факторы эффективной его работы.

Динамика коллективообразования – сложный процесс, включающий как этапы быстрого продвижения по уровням, так и периоды длительного пребывания на одном и том же уровне и даже его снижения. В основе групповой динамики лежит достижение групповой интегративности – согласованности и упорядоченности внутригрупповых процессов.

Возможность многоуровневого строения высокоразвитых групп в науке пока не обсуждается. Интегративного показателя развития группы не существует.

В исследованиях совместной деятельности отечественные психологи так же, как и зарубежные, во многих случаях уходят от содержания деятельности. Однако исследовать коллектив «вообще» невозможно. Особенности коллектива необходимо исследовать в конкретной деятельности. Включаясь в разные виды деятельности, социальная группа реализует себя по-разному и развивает разные стороны себя как коллективного деятеля. В частности, включаясь в педагогическую и инновационную деятельность, коллектив развивает разные стороны себя как коллективного деятеля.

Выделенные отечественными психологами социально-психологические параметры коллектива характеризуют его как субъекта функционирования. Модель коллектива как развивающегося субъекта развивающейся деятельности в психологии только создается.

## **МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К АКТИВНОМУ УЧАСТИЮ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Данильченко Ольга Васильевна

Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут

Инновационная деятельность – это целенаправленное преобразование педагогическим коллективом школы ее педагогической системы с целью улучшения ее способности достигать качественно более высоких результатов образования. Назначение инновационной деятельности – изменение в способах и содержании функционирования организаций с целью повышения их эффективности [4].

Эффективность инновационной деятельности в значительной степени зависит от активности участия в ней учителей. На практике учителя школ далеко не всегда проявляют готовность к участию в модернизации образовательной системы школы и совершенствованию своей деятельности.

Как показывают исследования мотивационных механизмов, необходимыми условиями формирования мотивации является наличие соответствующих ценностей, достижение которых возможно в этой деятельности. Для того чтобы возникла и поддерживалась мотивация на освоение новшеств, в школе должна быть создана благоприятная мотивационная среда, подкрепляющая поведение, ориентированное на инновационную деятельность и саморазвитие.

Вместе с тем, анализ состояния научного знания о том, какие формы поощрения учителей и как влияют на активность участия в инновационной деятельности показывает, что оно фактически отсутствует. В школах используются различные формы стимулирования участия учителей в инновационной деятельности, но во многих случаях они не дают желаемого эффекта.

По данным социологического опроса учителей к условиям, снижающим мотивацию их участия в инновационной деятельности, относятся:

- неинформированность о целях, методах нововведений (48% опрошенных учителей);
- низкий уровень способностей руководителя обобщать и анализировать полученную информацию (более 50% респондентов);
- недостаток оценки и моральной поддержки инициативы учителей авторитетными лицами;
- отсутствие открытого и честного соперничества;
- слабая образовательная, методологическая, экономическая, организационная поддержка и др. [6].

В работах ученых представлен анализ различных причин низкой мотивации учителей в инновационной деятельности: представленность в мотивационной структуре учителей внешних по отношению к инновационной деятельности мотивов; возникновение инновационных барьеров; неподготовленность руководителей к управлению инновационным процессом в школе и мотивированию педагогического коллектива школы; неготовность учителей к инновационной деятельности; отсутствие необходимых организационных условий школы и др.

Ключевым фактором, препятствующим эффективному распространению и освоению новшеств, является отсутствие у большинства учителей четко осознанных потребностей в освоении тех или иных инновационных продуктов. Соответствующие оценочные критерии не выработаны, все это подменяется установкой на «инновации вообще». Именно этим обусловлена вялая динамика продвижения в образовательную практику конкретных инновационных моделей. Необходимые изменения в образовании не могут происходить, если педагоги не будут стремиться совершенствовать свою профессиональную деятельность. Время и усилия, которые требуются, чтобы новые идеи и новые способы образования вошли в практику, в большой степени зависят от готовности и способности учителей изменять свою деятельность, осваивая новшества и становясь сотворцами новой практики [2, 3].

Для успешного достижения целей образовательных учреждений необходимо стремление самих педагогов эффективно участвовать в инновационной деятельности, что зависит от трудовой мотивации. При этом, особое значение, как отмечают Т.П. Афанасьева, И.А. Елесева, начинает приобретать функция управления инновациями, а именно, мотивирование педагогического коллектива. Однако, как показывает практика, наибольшее число руководителей школ отмечают затруднения в реализации функций стимулирования инновационной активности подчиненных (55% опрошенных) [5].

Анализ практики стимулирования учителей показывает, что при побуждении подчиненных к продуктивной инновационной деятельности руководители не выделяют рациональные начала в ценностных ориентациях

работников и следовательно используемая ими в школе система поощрений, не учитывает реальных потребностей учителей.

При разработке механизма формирования мотивационной готовности учителей к активному участию в инновационной деятельности мы полагаем, что различия в степени активности участия учителей в инновационной деятельности существенно зависят от применяемых в школе форм поощрения за достижения в этой деятельности, условий их применения, а также индивидуальных особенностей структуры ценностных ориентаций учителей. Мотивационная готовность проявляется в изменении силы отдельных мотивов, мотивации в целом, в изменении соподчиненности групп мотивов.

Оценивая ценность (значимость) для себя применяемых в школе форм поощрения за достижения в инновационной деятельности и вероятность их получения, учителя формируют субъективную оценку возможности реализовать свои ценностные ориентации посредством включения в эту деятельность. При этом оценка значимости различных форм поощрения зависит от особенностей индивидуальной структуры мотивов учителей, а оценка вероятности получения тех или иных поощрений выражает их субъективное восприятие существующих в их школе условий. Это субъективное восприятие может иметь разную степень адекватности.

Мы также предполагаем, что наибольшую активность в инновационной деятельности будут проявлять учителя, обладающие сформированной внутренней мотивацией, и потому придающие наибольшее значение поощрениям, соответствующим мотивам самореализации и саморазвития, и высоко оценивающие вероятность их получения.

Материальные или идеальные предметы, обладающие значимостью для субъекта с позиций удовлетворения его потребностей, называются ценностями. Ценностные ориентации – это способ дифференциации объектов действительности по их значимости (положительной или отрицательной). Основной функцией ценностных ориентаций является регулятивная функция, а именно регулирование поведением личности в определенных социальных условиях. Ценностные ориентации, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения. Следовательно, одни и те же мотивы имеют разную ценность для разных людей, и эффективная мотивация возможна только тогда, когда руководитель знает, какие мотивы играют в мотивационной структуре того или иного работника ведущую роль. Стимулирование учителей в освоении новшеств должно осуществляться на протяжении всего инновационного процесса и включать смешанный набор материальных и моральных стимулов. Система стимулирования должна включать такие формы поощрений, которые дают человеку возможность переживать успех.

На основе анализа литературы и практики стимулирования деятельности учителей мы выделили 25 форм поощрения, используемых в школах, которые разбили на три группы:



- поощрения, соответствующие мотивам саморазвития и самореализации;
- поощрения, соответствующие мотивам признания и достижения успеха;
- поощрения, соответствующие материальным мотивам и мотивам жизнеобеспечения.

Однако наличие в школе значимых форм поощрений инновационной деятельности еще не является достаточным условием для повышения инновационной активности учителей. Так важной особенностью проявления активности субъекта в деятельности, является предвосхищение вероятного потребного будущего. Учитель должен знать наверняка, что значимое вознаграждение будет им обязательно получено при достижении требуемого результата. Эта уверенность способна стать сильным мотиватором.

В нашей работе мы ввели новое понятие «субъективная оценка возможности реализовывать свои ценностные ориентации» (СОВ). На наш взгляд СОВ является значимым фактором активности участия учителей в инновационной деятельности. Под СОВ понимается субъективная оценка работника, отражающая его восприятие вероятности получения, соответствующих ценностным ориентациям поощрений за успешное участие в инновационной деятельности. Мы полагаем, что субъективная оценка возможности реализовать свои ценностные ориентации определяется как субъективной оценкой значимости различных форм поощрения для учителей, так и субъективной оценкой вероятности получения значимых поощрений в случае успешности участия в инновационной деятельности. Отличием данного фактора является то, что две названные оценки, равно как и складывающаяся из них общая оценка вероятности реализации ценностных ориентаций, – это субъективные оценки работника, отражающие его восприятие всех важных, ценных с точки зрения его мотивации, условий работы. «Субъективная оценка возможности реализовать свои ценностные ориентации» в нашей работе рассматривается в качестве показателя мотивационной готовности.

Изучение субъективной значимости используемых форм поощрения участия учителей в инновационной деятельности и субъективной оценки вероятности их получения позволил оценить потенциальную возможность форм поощрения влиять на субъективную привлекательность инновационной деятельности для учителей [1]. В группе респондентов наиболее выражена потенциальная возможность поощрений, соответствующих мотивам саморазвития, а наиболее слабо выражена потенциальная возможность влияния поощрений, соответствующих мотивам признания. С помощью методов математической статистики было выявлено, что чем выше учителя оценивают возможность реализовать в инновационной деятельности свои ценностные ориентации, тем выше их активность участия в данной деятельности.

Полученные данные указывают на то, что присутствие у педагогов форм поощрения, имеющих для них высокую значимость и вероятность

получения, оказывают положительное влияние на их инновационную активность. Так, руководству школы необходимо найти 1–2 формы поощрения учителей, имеющих высокую значимость и высокую вероятность получения, чтобы повысить их инновационную активность.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Уровень субъективной оценки возможности реализовать свои ценностные ориентации является значимым фактором активности участия учителей в инновационной деятельности. Различия в инновационной активности учителей статистически значимо связаны с различиями в уровне субъективной оценки возможности реализовать свои ценностные ориентации. На инновационную активность влияет не только наличие в школе значимых поощрений, но и субъективная оценка вероятности получения значимого поощрения. Если одно из этих условий (значимость поощрения и вероятность его получения) не выполняется, то мотивация участия в инновационной деятельности снижается.

2. Согласно субъективным оценкам, у учителей не существует фокусировки только на одной форме поощрения. Однако, у учителей с низким уровнем инновационной активности наблюдаются более высокие показатели значимости поощрений, соответствующие материальным мотивам и мотивам жизнеобеспечения, по сравнению с учителями с высоким уровнем инновационной активности. Учителя с высоким уровнем инновационной активности показывают более высокие показатели по значимости форм поощрений, соответствующим мотивам признания и мотивам саморазвития.

3. В одних и тех же организационных условиях существуют различия в субъективных оценках учителей вероятности получения значимых для них поощрений в случае успешного участия в инновационной деятельности.

5. Различия в инновационной активности зависят от доминирования той ли иной ценности у учителей (материальные и моральные). Учителя, придающие высокое значение материальным поощрениям и высоко оценивающие возможность их получения, показывают существенно более низкую инновационную активность в инновационной деятельности, чем учителя, ожидающие моральных поощрений и высоко оценивающие вероятность их получения. Создание благоприятных условий для реализации инновационной деятельности будет повышать уровень инновационной активности только в том случае, если для учителя значимы моральные формы поощрения. Если у учителя высокий уровень ожидания значимых поощрений ориентированных на жизнеобеспечение, он проявляет низкий уровень инновационной активности и его поощрение руководством образовательного учреждения не приводит к повышению уровня инновационной активности.

*Литература*

1. Данильченко О.В. Зависимость активности участия учителей в инновационной деятельности от их оценки возможности реализовать в ней субъективно значимые мотивы / О.В. Данильченко // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2009. - № 4 (7).
2. Егоршин, А. П. Мотивация трудовой деятельности : учеб. пособие / А. П. Егоршин. – Н. Новгород : НИМБ, 2003. – 320 с. Воробьев, Г. Г. Школа будущего начинается сегодня / Г. Г. Воробьев. – М. : Просвещение, 1991.
3. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : сб. науч. тр. / Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень : ТГУ, 1990.
4. Лазарев, В. С. Педагогическая инноватика / В. С. Лазарев. – М. : Просвещение, 2006.
5. Руководство педагогическим коллективом : модели и методы : пособие для рук. образов. учреждений / под ред. В. С. Лазарева. – М. : Центр социальных и экономических исследований, 1995. – 158 с.
6. Управление школой : теоретические основы и методы / под ред. В. С. Лазарева. – М. : ЦСиЭИ, 1997.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЦЕНКИ ВРЕМЕННОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТАМИ С РАЗЛИЧНОЙ СТРУКТУРОЙ СВОЙСТВ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ**

Ю.П. Деревянко

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

Категория времени в психологии используется в любом описании реальности, и контекст возрастного развития не является исключением, поскольку представление человека о времени не является врожденным, а развивается постепенно в процессе формирования личности и определяется множеством факторов. Исследовательский интерес к проблеме психологического времени объясняется сложностью человеческой жизни, наличием в ней периодов, когда прошлое, настоящее и будущее теряют для человека свою привычную определенность, по-новому им осмысливаются и переживаются. Как следствие этого происходят динамичные изменения в ценностной сфере человека, способах жизненного целеполагания и жизнестроительства (Л.И. Анцыферова, А.К. Болотова и др.). Особую значимость эти изменения приобретают в студенческом возрасте, который является центральным периодом становления личности (Б.Г. Ананьев). В этот период происходит завершение индивидуализации личности, окончательное оформление её жизненных целей, ориентиров и ценностных установок. В сознании и поведении утверждаются устойчивые ценностные ориентации, составляющие сложную многомерную конструкцию. Большинство студентов способно постепенно выстроить систему жизненных

ориентиров, осмыслить выбор своего жизненного пути. Именно тогда составляется первичная жизненная программа, в которой формулируются цели и задачи, связанные с её реализацией. При этом овладение учебно-познавательной деятельностью предполагает смысловую интерпретацию субъектом своего будущего, своих стратегических жизненных целей, «Я-концепции». Внутренняя работа по осознанию студентами себя авторами собственной жизни способствует овладению новыми приемами организации жизненных циклов и временных интервалов, а значит изменениям в особенностях переживания времени.

Исследование особенностей отдельных свойств переживания времени и их структуры в студенческом возрасте проводилось на базе Белгородского государственного университета. Выборку составили 334 студента 1-5 курсов факультетов психологии и управления и предпринимательства.

В ходе исследования определялся уровень свойств переживания времени в континуумах дискретность-континуальность, напряженность-ненапряженность, положительное-отрицательное эмоциональное отношение к диапазону времени. Было выявлено доминирование одного из полюсов данных континуумов: дискретность (4,09 баллов), напряженность (4,87 баллов) и положительное эмоциональное отношение к диапазону времени (3,76 баллов). При этом главным качеством упорядочивания жизненных событий для студентов выступает их насыщенность и быстротечность, беспредельность приятного времени выражена в меньшей степени. Определена структура свойств переживания времени в студенческом возрасте в целом: дискретность, напряженность и положительное эмоциональное отношение к диапазону времени. Т.е. в студенческом возрасте время переживается как реальность, насыщенная событиями, которые не связаны между собой, скачкообразно сменяют друг друга и в целом оцениваются как приятные.

В контексте свойств переживания времени наблюдается неравномерность. Выявлено три типичных варианта сочетания свойств переживания времени, образующих структуру свойств переживания времени. Для первой группы студентов насыщенность и быстротечность (напряженность) жизненных событий сочетается с ощущением плавности и цельности времени (континуальность), что вызывает положительное эмоциональное отношение. В эту группу были включены 194 студента (58% выборки). Для второй группы студентов жизненные события характеризуются разнообразием и раздробленностью (дискретность), сочетающимися с ощущением пустотности и растянутости времени (ненапряженность); сочетание этих свойств переживания времени у студентов вызывает субъективную оценку времени как беспредельного и приятного. В эту группу вошло 72 студента, что составляет 22% от общего числа испытуемых. Для третьей группы студентов отрицательное эмоциональное отношение к диапазону времени вызывается ощущением растянутости, неорганизованности времени (ненапряженность), с тенденцией

к однообразию (континуальность). Третью группу составляют 68 студентов (20% всех испытуемых).

В ходе исследования у студентов с различной структурой свойств переживания времени были обнаружены различия в оценке жизненного временного пространства: настоящее – процесс жизни, прошлое – результат жизни и будущее – цели в жизни (табл. 1).

Таблица 1

Значения показателей оценки жизненного временного пространства у студентов с различной структурой свойств переживания времени (в %)

Шкалы	Группы		
	I группа (студенты с преобладанием напряженности) (n=194)	II группа (студенты с преобладанием дискретности) (n=72)	III группа (студенты с преобладанием отрицательного эмоционального отношения) (n=68)
Цели в жизни	78,8	69,8	65,9
Процесс жизни	81,9	73,1	68,1
Результат жизни	75,4	62,94	67,1

Студенты I группы, оценивающие свои жизненные события насыщенными и организованными, отличаются от студентов II и III группы по показателям целей в жизни (соответственно,  $t=6,169$  и  $t= 5,399$ , при  $p<0,05$ ), удовлетворенности результатом жизни (соответственно,  $t=5,063$  и  $t= 3,046$ ,  $p <0,05$ ) и процессом жизни (соответственно,  $t=2,536$  и  $t= 4,377$ ,  $p<0,05$ ). Оценка жизненного временного интервала студентами этой группы показывает, что они осмысливают его целостным и логически выстроенным. Об этом свидетельствует следующий обнаруженный факт: удовлетворенность самореализацией в прошлом, с одной стороны, позволяет оценивать его продуктивным, с другой стороны – обеспечивает эмоционально насыщенную жизнь в настоящем; в то же время интерес к процессу жизни способствует созданию у этих студентов временной перспективы, нацеленности в будущее.

Установлена общая для всех студентов тенденция в оценке временного пространства жизни: наиболее интересным и эмоционально насыщенным студенты переживают процесс жизни (настоящее).

Анализ соотношения оценки студентами компонентов временного пространства с характером эмоционального отношения к диапазону времени показал, что положительное эмоциональное отношение к жизненному интервалу (диапазону времени) студентов I и II групп связано с осмысленностью будущего, осознанием целей в жизни. В то же время, отрицательное эмоциональное отношение к жизненному интервалу, обнаруженное у студентов III группы, связано с прошлым, с оценкой ими достигнутого к настоящему времени.

Таким образом, студенты с разным качеством упорядочивания жизненных событий отличаются характером оценки компонентов временного про-

странства: прошлое, настоящее, будущее. Такое качество упорядочивания жизненных событий, как их быстротечность и однообразие, вызывающие ощущение беспредельности временного (жизненного) интервала, связано с оценкой временного пространства (настоящего, прошлого и будущего) эмоционально насыщенным, продуктивным и интересным.

#### Литература

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития / Б. Г. Ананьев // Психология личности. Хрестоматия. - Т.2.-Самара : Изд.дом «Бахрах», 1999.
2. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – №1. Болотова, А. К. Психология времени в межличностных отношениях [Текст] / А. К. Болотова // Время и развитие личности в онтогенезе. – М. : МПСИ, 1997.
3. Кроник А.А., Головаха Е.И. Психологическое время личности [Текст] / А.А. Кроник, Е.И. Головаха. – Киев.: Наукова думка, 1984.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика [Текст] / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999.

### **К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ ЖЕНЩИН НА БЕСПЛОДИЕ**

Карголь Ирина Викторовна

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

По определению ВОЗ репродуктивное здоровье - это состояние полного физического, умственного и социального благополучия во всех сферах, касающихся репродуктивной системы, ее функций и процессов, включая воспроизводство потомства и гармонию в психосоциальных отношениях семьи [24]. Бесплодие - глобальное явление. Примерно, каждая пятая пара (20%) испытывает бесплодие, или инфертильность, т.е. неспособность получить беременность после одного года регулярных сексуальных отношений без использования противозачаточных средств [10]. В мире более чем у 5 миллионов пар диагностировано бесплодие, причем, за последние 30 лет эта цифра возросла на 10% [16]. Этот рост обусловлен несколькими факторами: использованием контроля над рождаемостью, поздним деторождением, увеличением распространенности заболеваний, передающихся половым путем, которые затрагивают фертильность [11]. Приблизительно 75% пар, у которых обнаружено бесплодие, обращаются за лечением [13]. Считается, что, в конечном счете, забеременеют только 50% - 60% из тех, кто проходил лечение, а у 5% беременность возникнет без медицинского вмешательства [17]. Недостаточно изученными остаются те случаи, которые так и не поддались лечению.

Сегодня растет количество социологических и биомедицинских исследований констатирующих, что почти 40% - 50% бесплодных браков связаны с проблемами мужского здоровья. Несмотря на эту статистику, женщины все еще несут на себе крест главной виновницы бесплодия. Согласно Horton: «...история акушерства и гинекологии изобилует попытками ведущих членов (мужского пола) медицинской профессии обвинить женщин в бесплодии» [22, С. 112]. В результате женщины могут испытывать чувство вины, тревоги, подвергаться иногда опасным медицинским вмешательствам, подвергаться социальным остракизмам и оскорблениям. Зачастую, общество стигматизирует таких женщин, в их жизни появляется угроза развода или разрыва отношений [12, 14, 15].

По данным Gibson и Meyers, на этапе диагностики и в процессе лечения женщины испытывают больший дискомфорт, чем мужчины. Женщины больше страдают от невозможности контролировать ситуацию, чем мужчины, и чаще склонны обвинить себя в бесплодии пары. В добавлении к этому, вероятнее всего, женщины будут воспринимать бездетность как нечто просто недопустимое. Многие авторы полагают, что женщины труднее переживают ситуацию бесплодия, чем их партнеры, в значительной степени благодаря акценту в нашем обществе на роле женщины как матери [19].

Длительное бесплодие, лечение, череда неудачных попыток получить и выносить беременность нередко ведут к неуверенности, потере чувства собственного достоинства, тревоге, депрессии, безнадежности, осложнению супружеских отношений [16]. Уделяется большое внимание проблемам перехода к статусу родителя, когда медицинское вмешательство было успешно [13, 14, 20]. Для отечественной науки то, как женщины, живущие в бесплодном браке, справляются с ситуацией бесплодия и лечения, является новой областью исследования. Однако можно найти ссылки на работы таких ученых в области перинатальной психологии, психотерапии и репродуктивной медицины, как: Филиппова Г.Г., Брутман В.И., Добряков И. В., Кулаков В. И., Хритинин Д. Ф. и др.

В зарубежных источниках проблема психического состояния инфертильных женщин начала активно изучаться в 80-х годах прошлого века. На сегодняшний момент за рубежом довольно подробно изучены и описаны эмоциональные реакции женщин на бесплодие. Например, модель Menning [19] представлена как последовательность стадий. Эмоциональные реакции на бесплодие включают [20]: 1) удивление (шок); 2) отрицание; 3) тревога; 4) гнев; 5) изоляция; 6) вина; 7) депрессия; 8) горе; 9) решение (принятие).

Первоначально интерес к эмоциональному состоянию инфертильных женщин проявили психиатры. Так, в исследованиях Downey, McKinney, 1992; Connolly, 1992, Domar, Seibel, 1990; Domar, Broome, Zuttermeister, Seibel, Friedman, 1992, Llewellyn, Stowe, Nemeroff, 1997 представлены данные о широкой распространенности депрессивных явлений среди женщин, страдающих бесплодием. У пациенток этой группы были выявлены как

биполярные аффективные расстройства, так и униполярная депрессия. Была установлена корреляционная связь депрессии со снижением коэффициента рождаемости. Уровень депрессии мог быть как клиническим, так и субклиническим, ограничивающийся отдельными симптомами депрессии. Кроме того, в ряде исследований удалось установить, что депрессивная симптоматика снижает вероятность зачатия. В качестве объяснительной гипотезы предлагались нейро-гуморальные модели, в которых подчеркивалось, что уровень эстрогена и прогестерона определяют степень выраженности депрессии через воздействие на серотонин.

Чаще всего в литературе описываются, прежде всего, те последствия бесплодия, которые сказываются на эмоциональной сфере женщин. Кроме того, изучены эффекты бесплодия в социальной сфере женщин: изменения в супружеских отношениях как положительного, так и отрицательного характера, изменения в сексуальной сфере, трудности в социальном взаимодействии, изменения в отношениях с близкими, коллегами, одиночество.

Таким образом, как показывают многочисленные исследования западных и отечественных ученых, в общей структуре репродуктивной сферы человека физиологический и психологический компоненты являются взаимосвязанными [10]. Однако неясным остается вопрос о причинно – следственных связях, поэтому большинство исследователей считают, что проблема бесплодия и расстройств настроения связаны циркулярными закономерностями. Депрессивные, тревожные расстройства снижают вероятность зачатия и, наоборот, длительное бесплодие вызывает психоэмоциональные нарушения.

#### Литература

1. Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. Перинатальная психология: Теория, методология, опыт. – Петрозаводск: ИнтелТек, 2004.-350 с.
2. А.Бек, А. Раш, Брайан Шо, Гэри Эмери. Когнитивная терапия депрессии.
3. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопр. психол. 1997. N 7. С. 38-47.
4. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов. // Вопр. психол. 1999. N 4. С. 48-57.
5. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 18–48.
6. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Враждебность как личностный фактор депрессии и тревоги // Психология: современные направления междисциплинарных исследований. М.: Институт психологии РАН, 2003. С. 100–113.
7. Добряков И. В., Перинатальная психотерапия// Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и



послеродового периода / Сост. А.Н. Васина. — М.: Изд-во УРАО, 2005 С.38 — 41

8. Кулаков В. И., Хритинин Д. Ф., Гарданова Ж. Р., Кулакова Е. В. Психотерапевтическая коррекция аффективных расстройств у женщин, получающих помощь по программе вспомогательных репродуктивных технологий // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова
9. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психол. журн. 1999. Т. 20. N 5. С. 81-88.
10. Филиппова Г.Г. Психологическая адаптация к беременности и родительству в супружеских парах с бесплодием и невынашиванием в анамнезе. // Перинатальная психология и психология родительства. 2009 №4. С. 102-107
11. Bell, J. S. (1981). Psychological problems among patients attending an infertility clinic. *Journal of Psychosomatic Research*, 25, 1-3.
12. Connolly, K.J., Edelmann, R.J., Cooke, I.D., Robson, J. (1992). The impact of infertility on psychological functioning. *Journal of Psychosomatic Research*, 36, 459-468.
13. Daniluk, J. C. (1988). Infertility: Intrapersonal and interpersonal impact. *Fertility and Sterility*, 49, 982-990.
14. Domar, A., & Seibel, M. (1990). Emotional aspects of infertility. In M. Seibel (Ed.), *Infertility: A comprehensive text*, (pp. 23-35). Nowalk, CT: Appelton-Lange.
15. Domar, A.C., Broome, A., Zuttermeister, P.C., Seibel, M., and Friedman, R. (1992). The prevalence and predictability of depression in infertile women. *Fertility and Sterility*, 58, 1158-1163.
16. Dyer, S.J., Abrahams, N., Hoffman, M., & Van der Spuy, Z.M. (2002). "Men leave me as I cannot have children": women's experiences with involuntary childlessness. *Human Reproduction*, 17 (6), p.1663-1668.
17. Llewellyn, A.M., Stowe, Z.N., & Nemeroff, C.B. (1997). Depression during pregnancy and the puerperium. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58 [suppl 15], 26-32.
18. Christine Dunkel-Schetter and Marci Lobel *Psychological Reactions to Infertility*. Department of Psychology, University of California.
19. Gibson, D., Myers, J. (2002). The effect of social coping resources and growth-fostering relationships on infertility stress in women. *Journal of Mental Health Counseling*, Jan 2002 Vol. 24, i1, p. 68(13.)
20. Matthews, R., & Matthews, A. (1986). Infertility and involuntary childlessness: The transition to non- parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 48, p.641-649.
21. Menning, B. E. (1980). The emotional needs of infertile couples. *Fertility and Sterility*, 34, 313-319.
22. Williams, M.E. (1997). Toward greater understanding of the psychological effects of infertility on women. *Psychotherapy in Private Practice*, 16, 7-26.
23. Zoldbrod, A. (1993). *Men, women and infertility: Intervention and treatment strategies*. New York: Lexington Books.

## **ИННОВАЦИИ ЗДОРОВЬЕФОРМИРОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Пчелкина Евгения Петровна

НИУ «Белгородский государственный университет», г. Белгород

Литература Внесение изменений в существующую систему вузовского образования является задачей инноватики, которая определяет способы внедрения и освоения новшеств [13]. Но сначала необходимо определить цель и ответить на вопрос что изменять и ради чего это делать. В данной статье рассматриваются здоровьесбережение и здоровьесформирование как важнейшие содержательные вопросы инноваций в сфере вузовского образования.

Цели вузовского образования включают: высокий уровень прогностичности результатов – получение на выходе высокопрофессиональных и компетентных специалистов, успешно реализующих себя в соответствующей профессиональной деятельности; создание для студентов комфортных условий обучения в вузе, способствующих реализации всех типов потребностей; развитие личности, интеллектуальных и других способностей, сохранение здоровья студентов.

Согласно иерархии потребностей А.Маслоу, потребность в здоровье является одной из физиологических, к которым также относятся потребности в воде, пище, жилье, отдыхе, комфорте и т. д. Однако здоровье человека является интегральным сложным показателем, охватывающим не только физиологический уровень, и даже не столько, сколько другие уровни – психологический, социальный, духовный. Поэтому нарушения на этих последующих уровнях (и неудовлетворение соответствующих потребностей из иерархии А.Маслоу) неизбежно сказывается на состоянии здоровья, сначала субъективно, а затем и в объективно фиксируемых медиками изменениях на том же физиологическом уровне. Таким образом, здоровье можно считать интегрирующим результатом состояния человека на всех уровнях или функцией реализации всех основных потребностей человека. По мнению А.Маслоу ни на каком уровне потребности никогда полностью не удовлетворяются, в среднем человек удовлетворяет свои физиологические потребности на 85%, в безопасности и защите на 70%, в любви и принадлежности на 50%, в самоуважении на 40% и лишь на 10% в самоактуализации [8].

Интересным и важным является понимание физиологической неспецифичности механизма возникновения чувства удовольствия, сопровождающего реализацию любой в содержательном отношении

потребности. Удовлетворение любой потребности от физиологической до самоактуализации вызывает поступление в кровь специфических веществ – эндогенных морфинов или эндорфинов (бета-эндорфин, энкефалин, динорфин и др.), причем для силы удовольствия важна степень актуальности реализуемой потребности, а не ее содержание. Этот простой механизм объясняет быстрое закрепление легких способов актуализации тех же эффектов удовольствия без удовлетворения какой-либо потребности путем быстрого введения внешних химически активных веществ – экзогенных морфинов. Таким способом постепенно, но иногда очень стремительно, замещаются все уровни потребностей на единственную – в химическом веществе и избегании боли при абстиненции. Это путь адаптации путем саморазрушения, стремления к жизнеразрушению по Э. Фромму [1. С. 27, 28, 46; 11; 12]. Противоположным является кропотливый, постепенный и медленный путь по формированию все возрастающих уровней потребностей и способов их удовлетворения, то есть путь стремления к жизни, а также путь здоровьесформирования и здоровьесбережения.

Весь учебный процесс, все внеучебное время, все социально-психологическое пространство вуза должно строиться на соблюдении этих двух направлений здоровьесформирования и здоровьесбережения.

Инновационными являются способы реализации данных направлений в деятельности всех структур вуза, на всех этапах и во всех формах процесса профессионализации студенчества, во всех социально-культурных условиях жизнедеятельности студентов в период обучения в вузе. Поскольку к инновациям относятся не просто изменения, а такие, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления (А.И.Пригожин), то инновационным является переориентация на здоровьесформирующий и здоровьесберегающий стиль мышления и социальные практики всех участников образовательного процесса.

Рассмотрим психологические основания здоровьесформирующих и здоровьесберегающих инноваций в образовательный процесс вузовского студенчества. В основе их находится ценностная значимость здоровья.

В отношении формирования у студентов высокой ценностной значимости здоровья, первостепенным условием является пример сформированной ценности здоровья у тех, кто ведёт и направляет образовательный и воспитательный процесс, то есть у профессорско-преподавательского состава. В вузе, в котором большинство преподавателей сами относятся к своему здоровью как инструментальной ценности для достижения иных, более важных целей, у студентов также в общей своей массе ценностная значимость здоровья будет снижаться, они будут сдвигаться в сторону эксплуатации здоровья и отдаляться от его сбережения.

Ценность здоровья, как и любая другая имеет тройную структуру, включающую знаниевую составляющую (когнитивный компонент или компетентность), поведенческую составляющую (конативный механизм), оценочную или непосредственно ценностную составляющую (отношение,

установки или атитюдный компонент) [4]. Формирование ценности здоровья также должно происходить одновременно по трем путям: через постоянное приобретение знаний относительно всех уровней здоровья (физическом, психологическом, социальном и духовном), через выработку самых разнообразных здоровьесберегательных стилей жизнедеятельности, через однозначное ценностное понимание и отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих, и отрицательное ко всем вредящим ему формам практик.

Можно много знать о здоровье, но эти знания могут быть фрагментарными, или редуцированными только до физического его уровня. Тогда пользы от таких знаний мало, так как слепая погоня за здоровым телом выхолащивает духовность человека, делая его цели эгоистичными, низменными и, в конце концов, пустыми. Можно также знать, но не уметь использовать простые способы организации своего времени таким образом, чтобы любые практики (и сам процесс учебной деятельности, и досуг, и работа, и общение и проч.) приносили также пользу для здоровья. И, скорее всего, самым сложным является последнее – это четкая однозначная позиция и отношение к ценности здоровья. Можно заботиться о собственном здоровье, но быть безразличным к отсутствию такой заботы у окружающих, и более того, терпимо относиться к различного рода девиациям по отношению к данной ценности, то есть к вредящим здоровью привычкам, например, курению, пьянству, наркомании.

К сожалению, по всем трем составляющим ценности здоровья у всех участников образовательного процесса в вузе ситуация удручающая: знания о здоровье как раз касаются только его физического уровня в рамках факультативного курса «Здоровый образ жизни» и не акцентируются на межпредметном уровне, хотя гуманистическая парадигма позволяет практически в любом учебном курсе сделать прямые или косвенные связи со здоровьем человека; на поведенческом уровне самостоятельных занятий оздоровительными практиками в массовом виде нет, встречаются единичные случаи бегунов, занимающихся спортом или активными формами досуга, но не массовые; наблюдается терпимое отношение и большое распространение курения как среди студентов, так и преподавателей, употребление пива является массовым явлением вечерних студенческих компаний. Все это доказывает важность инноваций в отношении здоровьесформирования и здоровьесбережения в вузовское образование.

Вуз имеет богатую материальную базу для активных форм восстановления и поддержания физического уровня здоровья, однако в основном эта база используется студентами во время непосредственных занятий по учебному предмету «физкультура», преподавателями же она почти не используется. Получается, что условия и средства есть, но они не задействуются, так не затронуты психологические основания ценности здоровья, поэтому организация здоровьесформирующего и здоровьесберегающего учебного процесса, всей жизнедеятельности

студенчества и остальных участников образовательного пространства в вузе является инновационной.

#### Литература

1. Бессонов Б.Н. Социальные и духовные ценности на рубеже II и III тысячелетий: Учебное пособие. – М.: Норма, 2006.
2. Гендин, А.М., Формирование здорового образа жизни студентов (социокультурный анализ) / А.М. Гендин, Н.И. Дроздов, М.И. Сергеев, М.И. Бордуков. – Красноярск: РИО КПКГУ, 2006.
3. Гидденс, Э. Социология: Пер. с англ. 2-е изд., полностью перераб. и доп. / Э. Гидденс // При участии К. Бердсолл. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
4. Губогло, М.Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки / М.Н. Губогло // Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 2003.
5. Данакин, Н.С. Совершенствование управления формированием здорового образа жизни учащейся молодежи / Н.С. Данакин, И.Н. Кищенко, В.Ю. Козлов. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2011.
6. Иванов, И. Как остановить деградацию? / И. Иванов // Медицинская газета. 2008. – 5 марта № 16 [6850].
7. Ирхин, В.Н. Педагогическая система сохранения здоровья студентов вуза: Монография / В.Н. Ирхин, И.В. Ирхина, Н.Н. Жернакова; БелГУ – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2009.
8. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу // Пер. с англ. М.: Смысл, 1999.
9. Медик, В.А. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье / В.А. Медик, А.М. Осипов – М.: Логос, 2003.
10. Образ жизни современного студента. Социологическое исследование // Отв. редактор В.Т. Лисовский. – Л.: 1981.
11. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М., 1995. – 184 с.
12. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с. – (Мыслители XX века).
13. Хуторской А. В. Человекосообразное обучение на уроке – цели и задачи эксперимента. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2008. - 12 июля.

### **АНАЛИЗ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ**

Тарасенко О. С.

АНО ДПО «Школа Менеджмента «Бирюч», г.Алексеевка

В связи с актуальностью кадрового обеспечения управления инновационной деятельности производственных предприятий нами было

проведено комплексное социологическое исследование, имеющих неразрешенных вопросов, и проанализированы:

- ✓ важность инновационной деятельности и ее кадрового обеспечения;
- ✓ по каким причинам и направлениям инновационная деятельность требует улучшения;
- ✓ факторы, оказавшие влияния на успешную деятельность и показатели оценки эффективности руководителя и членов команды;
- ✓ статусно-ролевые позиции сотрудников, определяющие ее результативность;
- ✓ дефицитность в кадрах на различных этапах инновационной деятельности;
- ✓ наиболее эффективные социальные слои для восполнения кадрового дефицита;
- ✓ наиболее эффективные социальные институты, источники и направления кадрового обеспечения;
- ✓ мотивирующие факторы повышения эффективности участия в инновациях.

Анализ показал, что инновационную деятельность считают очень важной 68% руководителей предприятий, важной 31%, а важность ее кадрового обеспечения оценивается в 9 баллов по 10-ти бальной шкале. При этом результативность инновационной деятельности - 2,7 балла по 10-ти бальной шкале. Требуется улучшения по причинам: нехватки эффективных руководителей и команд для инновационной деятельности (24%), недостаточной мотивации (24%), отсутствия эффективных технологий и идей для внедрения (16%), излишний консерватизм (14%), необеспеченность финансовыми инвестициями (15%), низкий уровень управления (7%), инновационный продукт требует грамотного продвижения на рынок. Направления, в которых необходимо принять управленческие решения, в целях повышения результативности инновационной деятельности: кадровое обеспечение (18%), исследование и прогнозирование (17%), разработка и проектирование (16%), стимулирование (14%), воплощение и реализация (10%), системный анализ (10%), ресурсное обеспечение (9%), администрирование и контроль (6%), индивидуальный подход.

К факторам, определяющим эффективность инновационной деятельности относят (в порядке значимости) : кадровое обеспечение, материально-техническое обеспечение, финансирование, научно-методическое, информационное, нормативно-правовое обеспечения. Результативна инновационная деятельность благодаря: эффективному руководителю и его команде (25%), наличию и эффективному воплощению инновационной результативной идеи (18%), результативной социальной системе управления: мотивации, карьерному росту (17%), наличию организационного ресурса (15%), достаточному ресурсному обеспечению (13%), грамотному привлечению инвестиций (12%). К факторам, оказавшим влияние на успешную инновационную деятельность персонала, относят: научную подготовку в ВУЗе, систему корпоративного образования,

социальную систему управления на предприятии: мотивацию, карьерный рост, дополнительное образование, целевую подготовку в средней школе, врожденный талант, дополнительное школьное образование, случайность. Социальными системами, сформировавшими персонал, успешный в инновационной деятельности являются : система корпоративной подготовки и обучения собственного персонала (28%); собственный персонал, благодаря социальной системе управления предприятием: карьерный рост, мотивация (26%); система высшего образования (20%); система привлечения персонала, ученых на аутсорсинг (10%); опытный персонал, перешедший на работу с других предприятий и организаций, в том числе конкурентов (6%); наука (6%); специальная система школьного образования и дополнительного школьного образования (4%). Конечными показателями оценки успешности инновационной деятельности руководителя и членов его команды в основном являются: увеличение оборота и прибыли по разработанным и воплощенным проектам (34%), новизна и научная ценность инновационной идеи (26%), польза обществу (23%), удешевление товара или технологии (17%).

Сотрудниками, определяющими результативность инновационной деятельности являются (в порядке значимости): руководители и топ-менеджеры предприятия, руководители инновационного проекта, инженерно-производственные, технологические сотрудники предприятия, руководители НИОКР, дизайнеры, проектировщики, сотрудники коммерческих подразделений (закупки и продажи), финансово-экономические сотрудники, сотрудники службы персонала.

Наибольшая потребность в высокоэффективном персонале на постоянную работу наблюдается в разработке инновационной идеи, продукта, технологии и научных исследованиях (НИОКР), то есть ученые; воплощении инновационной идеи; руководстве инновационной деятельностью; коммерциализации результатов инновационной деятельности; управлении персоналом; стратегическом маркетинге и анализе инноваций. Возможно временное привлечение на условиях аутсорсинга из других подразделений, ВУЗов, организаций, оказывающих соответствующие услуги в направлениях финансирования и привлечения инвестиций для инноваций; администрирования и контроля инновационной деятельности. В ходе исследования была выявлена дефицитность в кадрах на различных этапах инновационной деятельности. Самая высокая дефицитность на этапах: разработке инновационного продукта или технологии (НИОКР), фундаментальных исследованиях, опережающей подготовки персонала, внедрений инноваций в производства. Существует небольшая дефицитность на этапах высокопрофессионального анализа рынка, экспериментального проекта, разработки бизнес- плана, получения конечного финансового - экономического результата, разработке социальной системы управления, экспертизе проекта, привлечение инвестиций, апробации на производстве. Наименьшая дефицитность в кадрах на этапах: пробных клиентоориентированных продаж; авторского надзора; технологической и

сервисной поддержки продаж; выборе поставщиков, приобретении, монтаже и наладке оборудования; организации и анализе результатов маркетинговых исследований.

По нашей оценке наиболее эффективными социальными слоями для восполнения кадрового дефицита инновационной деятельности производственных предприятий являются (в порядке значимости) : собственный персонал, показавший результат с учетом системы карьерного роста и мотивации; ученые; выпускники ВУЗов; молодые специалисты; опытные специалисты с других предприятий; педагоги; частные предприниматели; бывшие политические деятели, бывшие руководители строительства; бывшие военные. При конкретизации выявились источники подбора персонала, которые целесообразно использовать для повышения эффективности инновационной деятельности : формирование резерва из работников, достигших личный практический результат в других видах деятельности на предприятии (21%); формирование резерва из сотрудников, успешно прошедших обучение в рамках корпоративной системы дополнительного профессионального образования (19%); активизация имеющегося персонала (18%); формирование резерва из внешней среды выпускников ВУЗов (16%); формирование резерва из внешней среды успешных ученых (15%); формирование резерва из внешней среды сотрудников других предприятий, в том числе конкурентов (11%). При анализе социальных институтов управления подготовкой, благодаря, которым сформировался успешный в инновационной деятельности персонал выявлены наиболее эффективные : дополнительное профессиональное обучение в системе корпоративного образования (40%), система мотивации и карьерного роста предприятия (27%), целевая научная подготовка в ВУЗе (15%), специальная система школьного образования (12%), другое (6%). При этом конкретными направлениями кадрового обеспечения инновационной деятельности являются: целевая система внутрикорпоративной подготовки; персонал, получивший результат в практической деятельности внутри предприятия; целевая подготовка в ВУЗе; целевая подготовка в средней школе; целевая научная подготовка; персонал, достигший результата на других предприятиях (возможно конкурентов); система дополнительного школьного образования.

На основании результатов исследования мотивирующими факторами повышения эффективности участия в инновациях могут являться: развитие (24%), материальное вознаграждение (21%), карьерный рост (17%), признание (15%), обучение (15%), социальный пакет (5%), акции (3%).

Благодаря анализу кадрового обеспечения выявлены конкретные пути повышения эффективности и результативности инновационной деятельности производственных предприятий.



## **МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗа**

Кожанова Алена Валерьевна

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

Одним из важнейших факторов, влияющих на успешность внедрения инноваций в вузе, является включенность каждого преподавателя в инновационную деятельность, поскольку во многом, от того, как приняты педагогическим коллективом предлагаемые новшества, зависят эффективность и успешность их освоения.

Научные исследования, в которых представлен анализ состояния российского образования, указывают на необходимость введения таких инноваций, которые качественным образом изменят его цели, результаты [1]. Сама образовательная практика показывает, что высшее учебное заведение уже не может и не должно работать только в режиме функционирования, основываясь на достижениях сегодняшнего дня. Ориентированный на изменения вуз получает новые возможности и стимулы своего развития. Развитие вуза можно определить как процесс качественных изменений в составляющих его компонентах и структуре, вследствие которых он приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов подготовки специалиста. Освоение и введение инноваций в вузе требует организации инновационного процесса, центральной фигурой которого является инновационная деятельность самого преподавателя. Именно для него выбранное новшество должно представлять инструмент, средство достижения качественно новых результатов образовательного процесса.

Однако исследования в области педагогической инноватики, а также практика введения новшеств указывают, что значительная доля педагогов не желает участвовать в инновационном процессе (В.С.Лазарев, Н.Р. Юсуфбекова, Б.П. Мартиросян, Л.С. Подымова, О.Г. Хомерики, В.А. Сластенин, Т.Н. Разуваева и др.). Формы такого сопротивления могут быть различными: от прямого отказа участвовать в нововведении, до имитации активности с одновременной демонстрацией того, что новшество не дает позитивных результатов.

Незаинтересованное отношение к различным инновациям педагога приводит к снижению его инновационной активности. Зачастую инновационная деятельность не имеет ценности для преподавателя и воспринимается им как дополнительная нагрузка к основной работе. Решение задач освоения, внедрения, экспертизы предлагаемых педагогу новшеств рассматривается как затрата собственных усилий на то, что мало связано с качеством образования и совершенствованием своей профессиональной деятельности. В исследованиях отмечается необходимость создания таких условий, которые способны мотивировать участие преподавателей в инновационной деятельности, повышая их инновационную активность. А для того, чтобы обеспечить высокую

активность участия преподавателя в инновационной деятельности в ходе реализации инновационного процесса администрация вуза должна особое внимание уделять функции мотивации, а также включенности в инновационную деятельность педагогов.

Таким образом, существует важная практическая проблема мотивационной готовности преподавателей к участию в инновационной деятельности вуза. Высокая мотивационная готовность обеспечивает эффективную мотивацию инновационной деятельности педагога, а ее освоение для педагога будет субъективно-значимым.

Мотивировать сотрудников организации, побуждая их действовать в определенном направлении, передавая им основания для принятия соответствующего решения, можно за счет создания благоприятной мотивационной среды. Она представляет собой совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий, прилагаемых работниками для достижения целей организации [2]. Данные условия оцениваются и воспринимаются педагогами субъективно, на основе предшествующего опыта, профессиональных взглядов, отношений в коллективе и др.

В психологических исследованиях рассматриваются подходы к изучению связи субъективного восприятия рабочей среды и мотивации трудовой деятельности в теориях трудовой мотивации (А.Маслоу, Ф. Тейлор, Ф. Гилбрет, Дж. Адамс, Дж. Аткинсон, А., В. Врум, Л.Портер, Э. Лоулер, Д. Макгрегор, К. Альдерфер, Ф. Герцберг, Бандура). Однако исследований в области педагогической инноватики, раскрывающих психологические механизмы мотивации инновационной активности педагогов, недостаточно. В частности, мало исследованы процессы восприятия и оценки условий мотивационной среды преподавателями вуза, факторы, вызывающие интерес педагога к инновациям и др.

Понятие «мотивационная готовность» в современной психологической науке является малоисследованным и недостаточно разработанным, что подтолкнуло нас сделать ее объектом нашего исследования. Впервые В.Г. Асеев (1987), рассматривая мотивационную готовность, определяет данный термин как фактор, повышающий эффективность деятельности, способствующий мобилизации сил при преодолении трудностей под влиянием определенных обстоятельств, то, что делает деятельность «субъективно значимой по типу желательности (интереса) или по типу необходимости и долженствования». По мнению автора, причины трудностей выполнения деятельности определяются в первую очередь нежеланием самого человека выполнять ее, т.е. субъективными факторами.

В исследованиях, посвященных изучению готовности человека к деятельности, готовность рассматривается как состояние и качество личности. Кузьмина Н. В. (1996) в своей работе отождествляет готовность к педагогической деятельности вообще и готовность к инновационной деятельности, однако указывает на существование специфических

особенностей готовности педагога к инновациям. Готовность преподавателя к инновационной педагогической деятельности рассматривается как особая форма субъективного отражения действительности, проявляется в процессе самой деятельности, входит в нее как существенная предпосылка и определяет ее эффективность. Мотивационный компонент включается в структуру деятельности человека.

Анализ исследований мотивационной готовности и готовности к деятельности в целом указывает на малоизученность, неразработанность данной области психологического знания.

С одной стороны, мотивационная готовность к деятельности рассматривается как совокупность мотивов реализуемой деятельности, с другой, обнаруживается ее процессуальный, динамический характер, который проявляется в изменении деятельности субъекта в ходе его взаимодействия с окружающей средой, оценкой условий, в которых реализуется сама деятельность.

Опираясь на исследования Г.И. Захаровой, В.С. Лазарева, Т.Н. Разуваевой под готовностью к инновационной деятельности преподавателя вуза будем в дальнейшем понимать совокупность качеств преподавателя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива вуза, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования студентов, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Одной из составляющих готовности педагога к инновационной деятельности является наличие мотива включения в эту деятельность. Мотив придает смысл деятельности для человека. Отсутствие мотивации свидетельствует о неготовности учителя к инновационной деятельности с точки зрения его направленности. Материальный мотив или мотив избегания неудач соответствуют слабой готовности к инновационной деятельности. Высокому уровню готовности к инновационной деятельности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности самореализации и саморазвития.

Направленность преподавателя на развитие своих профессиональных способностей и на достижение лучших результатов – необходимое условие приобретения инновационной деятельностью смысла ценности и цели, а не средства для реализации каких-то других мотивов.

Проявление педагогом той или иной степени активности в освоении и разработке новшеств определяется содержанием мотивов, побуждающих его к инновационной деятельности. Удовлетворение актуальных потребностей педагога в инновационной деятельности ведет к формированию мотивации участия в ней.

Поскольку доминирование актуальных потребностей обуславливает характер мотивации индивида, удовлетворение этих потребностей позволяет мотивировать его к деятельности, т.е. побуждать действовать в определенном направлении, передавая основания для принятия соответствующих решений.

Обусловленность активности субъекта ожиданиями будущего предвосхищением возможных событий, установками, прогнозами и т.п. объясняется формированием его готовности к данной деятельности. Под мотивационной готовностью мы понимаем установку педагога на участие в инновационной деятельности, определяющую величину усилий, которую педагог готов (желает, стремится) прикладывать для достижения целей инновационной деятельности [2]. Это позволяет нам выделить условия формирования мотивационной готовности преподавателя к инновационной деятельности в вузе. Как и все виды установок, мотивационная готовность формируется на основе единства трех условий: потребности, ситуации, фиксации установки.

Таким образом, актуализация ранее сформированной установки на изменения в образовании происходит в условиях, в которых она была создана, т.е. при наличии мотивационной среды инновационной деятельности педагога. Мы предполагаем, что высокая мотивационная готовность преподавателя вуза к инновационной деятельности формируется в том случае, если педагог воспринимает созданную в вузе мотивационную среду как благоприятную и способную удовлетворить его мотивы и потребности участия в инновационной деятельности.

### **Литература**

1. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М., 2007.
2. Кусяпкулова, Г.Р. Исследование благоприятности условий инновационной активности педагога / Г.Р. Кусяпкулова, Т.Н. Разуваева. Теоретический и научно-методический журнал. Вестник университета. Серия «Социология и управление персоналом». ГОУ ВПО «Государственный университет управления». – 2007. – № 12 (38).
3. Кусяпкулова, Г.Р. К вопросу мотивации инновационной деятельности учителей / Г.Р. Кусяпкулова // Образование и культура как фактор развития региона: материалы Всероссийских Менделеевских чтений. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2007.
4. Разуваева Т.Н. Социально психологическая структура педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности. //Дис.... д-ра псих.н. - Сургут, 2009.

## **СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Писарева Виктория Юрьевна

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

Усложнение и изменчивость современного мира обуславливают запрос общества на личность с креативными характеристиками. Творчество сегодня всё больше воспринимается как основа общественного прогресса.

Потребность в творческом потенциале является естественной необходимостью, которую осознаёт и отдельный человек, стремящийся к полноценному бытию [7].

Проблема креативности имеет давнюю историю. Долгое время эта важная психологическая характеристика вызывала споры, и целые поколения психологов отрицали её значимость. Множество работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Т.Амабайль, Ф.Барон, Дж.Гилфорд, Е.Торренс, С.Медник, Дж.Рензулли, А.Маслоу, К.Роджерс, Р.Стернберг, Г.Уоллес, К.Урбан, Э. Боно и др.). В отечественной психологии особый вклад в исследование этого направления внесли фундаментальные работы таких исследователей, как И.А.Бескова, Д.Б.Богоявленская, Е.П. Варламова, Н.Ф. Вишнякова, В.В. Гагай, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарёв, С.Ю.Степанов, В.Н. Козленко и др.

Накоплен значительный содержательный материал, который дал определённые результаты как в теоретическом, так и в практическом отношении, однако единой и стройной теории креативности до сих пор не существует.

Возможность спецификации креативности узко решает проблему обозначения свойства в конкретных сферах бытия человека (в частности, социальной креативности – в общественной сфере). Сложно представить личность в инновационной деятельности без наличия у неё творческого начала, а профессиональную деятельность психолога – без высоко развитой социальной креативности.

Стоит отметить, для всех человековедческих профессий социальное творчество и обеспечивающая его социальная креативность – необходимые профессионально важные качества, нужные специалисту для решения быстро меняющихся условий профессионального общения. Несомненно, социальной креативностью должны обладать психологи, направляющие свои профессиональные усилия на формирование условий для изменения жизни клиента. Чем раньше в процессе профессионализации студенты-психологии приобретут обозначенные качества, тем более эффективной будет их профессиональная деятельность впоследствии.

Становится явным, что изучение социальной креативности имеет большое значение не только для общества в целом, но и для профессиональных сообществ, а создание условий для развития социальной креативности может стать одним из приоритетов развития высшего профессионального психологического образования. Для корректной постановки задач обучения будущих психологов имеет смысл уточнить теоретическое содержание необходимой для них компетенции – социальной креативности.

Прежде всего, отметим недостаточную разработанность термина «социальная креативность», отсутствие его в психологических словарях при существовании различных подходов к его рассмотрению, разработок, исследований, посвящённых данной тематике (Т.Н.Березина, А.Н.Воронин,

А.А. Голованова, Д.Л. Джонсон, Н.П. Мальтеникова, А.А. Попель, Г.В. Сорокоумова, Е.Л. Солдатова, И.Э. Стрелкова, Е.Ю. Чичук, А.Л. Южанинова и др.).

Бесспорно, что реальный процесс общения характеризуется достаточно высокой степенью неопределённости, сложности, непредсказуемости, неполнотой и противоречивостью условий. Отсюда: психологическое мышление должно быть творческим процессом.

В психологической литературе доминируют исследования, посвященные анализу креативности в сфере деятельности «человек – предмет», кроме того, существует тенденция к автоматическому переносу результатов, выполненных на предметном материале, в область взаимоотношений людей. Нами поддерживается критика Б.Ф. Ломова о необоснованности полного переноса, изложения знаний об индивидуальной деятельности человека в мире вещей и в мире людей [4]. Креативность как свойство мышления обнаруживает себя в области общения, имеет свою специфику и требует самостоятельного изучения и анализа.

Обратимся к психологической литературе, касающейся обозначенного феномена с целью получить ответы на вопросы: в чём состоит специфика социальной креативности? В чем состоят принципиальные различия между предметной и социальной креативностью?

Анализ показал, что достаточно часто учёные указывают на креативные проявления личности в сфере общения.

По А.А.Довганю [8], критерием новизны в отношении межличностного взаимодействия является процесс выхода за пределы традиционного. Согласно Г.С.Батищеву, процесс творчества – это со-творчество в разрешении проблем-противоречий, а гармонические отношения – сотворческие. Творческое общение трактуется им как установление глубинной универсальной общности между субъектами.

У.В.Кала в исследованиях использует понятие «креативность в общении» [2, 3], рассматривая его в широком и узком смыслах. Так, широкое понимание данного вида креативности подразумевает творческое отношение к общению, узкое – его включенность в это отношение. Сущность этого явления, по У.В.Кала, состоит в умении и способности модифицировать своё поведение, готовности преобразить существующую ситуацию.

Другое направление исследований креативности в сфере общения связано с экспериментальными процедурами на материале непосредственно межличностных взаимоотношений субъектов.

Так, А.А.Бодалёв затрагивает вопросы, связанные с социальным воображением, интуицией и творчеством. Социальное воображение проявляется в умении представить «себя на месте другого, увидеть себя самого на месте другого, представить себе мысли, чувства, поведение другого при изменении цели общений, появлении в нём новых участников» [1].

Л.А.Петровская в структуре межличностного общения выделяет продуктивный и репродуктивный её компоненты. Творческий, продуктивный

потенциал личности подключается в ходе решения проблемных ситуаций общения [6].

Т.Ю.Осинова [5] исследовала психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технических вузов. Ею обнаружены качественное своеобразие явления коммуникативной креативности, сложность и непрямолинейность её взаимосвязей с иными аспектами творческих способностей. Общая творческая способность в коммуникативном процессе включает «способность пластично и адекватно изменять переставший быть продуктивным опыт общения, а также создание новых целей, оригинальных средств и способов взаимодействия (нового опыта), «выходов за пределы» барьеров, стереотипов, установок, принципов и привычек».

Мнения исследователей по вопросу о соотношении высоких креативных возможностей в сферах «человек – человек» и «человек – предмет» разделились. Существует одна точка зрения, что они коррелируют между собой (К.Роджерс, А.Маслоу, Е.Роя, А.Л.Галин, Ю.Д.Бабаева, О.Ю.Щербакова, Е.Л.Яковлева, А.М.Матюшкин, Н.Ю.Хрящева). Согласно другому мнению, они не совпадают: если у человека доминирует развитие творческих способностей в какой-либо одной из сфер деятельности, то они либо отсутствуют, либо затрудняют проявление в других (Дж.Фримен, Ф.Баррон, Г.Айзенк, Н.В.Хазратова, В.Н.Дружинин, Дж.Гидфорд, В.Н.Козленко). Анализ этих работ свидетельствует о том, что способные индивиды отличаются особой эмоциональной уязвимостью. Обладание исключительными творческими качествами создаёт сложные психологические барьеры в социальных отношениях.

Обзор исследований по интересующей проблематике показал, что она актуальна для многих исследователей, но ещё недостаточно глубоко изучена. Так, по нашему мнению, понятие «социальная креативность» охватывает продуктивные процессы, участвующие в разрешении проблемных ситуаций, возникающих в социальной сфере жизни людей, в политике, в образовании, в управлении и т.п. Или, другими словами, социальная креативность - способность к гибкой организации новых форм социального взаимодействия: успешной инновационной деятельности коллектива или социального творчества отдельного индивида.

Креативность в сфере общения отличается от предметной креативности рядом особенностей, обусловленных, прежде всего, спецификой её объекта – человека. В предметной деятельности субъект имеет дело с вполне реальными материальными объектами, свойства и закономерности которых вписываются в естественнонаучную парадигму мира. Субъект-субъектная схема взаимодействия характеризуется равенством психологических позиций участников, обоюдной активностью сторон, при которой каждая не только испытывает воздействия, но и сама в равной степени содействует другой; взаимным проникновением партнёров в мир чувств и переживаний друг друга.

Отличительная особенность социальной креативности состоит также в более раннем её происхождении. Она начинает формироваться с младенческого возраста по мере включения ребёнка в систему жизненно важных отношений с окружающими людьми.

Развитие социальной креативности имеет очень важное значение для каждого человека, поскольку проблемные задачи психологического содержания являются более распространёнными среди людей, чем предметные. В реальных жизненных обстоятельствах они часто требуют безотлагательного принятия решения, поэтому по сравнению с предметной креативностью здесь острее встаёт проблема последствий этих решений, которые при неудачах сопровождаются более глубокими переживаниями.

Изучаемые виды креативности имеют различия и по пространству функционирования. Предметная креативность должна быть хорошо развита у инженеров, архитекторов, механиков, биологов и других представителей сферы «человек – предмет». Коммуникативная креативность необходима для представителей человековедческих профессий: педагогов, врачей, практических психологов, социальных работников, политиков и т.п.

Получается, что креативность в сфере общения наряду с общими характеристиками обладает рядом отличительных особенностей от предметной креативности: по содержанию, уровню сложности решаемых задач, происхождению, динамике развития, функциональному пространству и др. Сказанное позволяет сделать вывод о специфичности путей создания условий для развития социальной креативности у студентов-психологов, проектирование которых достойно стать темой отдельного психологического эксперимента.

#### Литература:

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
2. Кала У.В. Формирование у старшеклассников творческого отношения к общению. Дисс. канд. пед. наук. — Тарту, 1982.
3. Кала У.В. О креативности в сфере общения// Проблемы детской и педагогической психологии. Обзорная информация НИИ ОП АПН СССР. Вып. IX. Москва, 1976.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю. Забродин. - М.: Наука, 1989.
5. Осина Т.Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза: Дисс.канд. психол. наук.: 19.00.07. Томск, 2000.
6. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
7. Ушаков Д.В. Совершенные исследования творчества. 2005 // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. т. 2. № 4.
8. Чичук Е.Ю. Социальная креативность как компонент самоактуализации личности в социономической деятельности // Человек.



## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА**

Резниченко Мария Андреевна

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

В современной высшей школе происходит модернизация образования, которая выражается в формировании новых смыслов, ценностей, содержания образования, подходов к методам обучения и оценки результатов образовательной деятельности, соотношенной с личностным потенциалом (ресурсами) субъектов образования. Активно внедряются личностно ориентированные по своей сущности, ценностным и целевым установкам технологии обучения, обеспечивающие индивидуальную траекторию обучения, происходит перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности. Обучение становится все более вариативным по формам, способам и моделям организационно-педагогической реализации, экологичным по отношению к субъектам и их окружению. Тем не менее, приходится констатировать, что пока качество подготовки выпускников наших вузов не отвечает современным требованиям. Повышение качества образования связывается с решением задачи преобразования студента преимущественно из объекта учебно-воспитательного процесса в его субъект. В связи с этим требуют переосмысления многие реально происходящие процессы в профессиональном психологическом образовании. Ситуация осложняется тем, что применительно к психологическому образованию можно вести речь о двойном кризисе - кризисе образования и кризисных явлений в психологической науке и практике. Остановимся на проблемах содержания психологического образования. Современное образование начинается не с традиционного вопроса «Чему учить?», а с вопроса - «Кто получает образование и ради чего?». "Какой психологии учить студентов и почему именно этой?" - вопрос отнюдь не праздный и для преподавателя, и для студента. Для студента - это вопрос о смысле приобретаемого знания.

Сегодня очевидно, что образование должно быть направлено не столько на сообщение знаний, сколько на создание условий для выстраивания внутрисубъектной активности по способам управления процессом и качеством обучения, по изменению ценностных ориентаций и поведенческих структур, что требует от студента чрезвычайной мобильности и прогностичности. Особую актуальность приобретает проблема самодетерминации познания. В связи с этим возникает необходимость анализа психологических процессов, связанных с избирательной и субъективной активностью личности в современном образовательном пространстве, что предполагает переосмысление учебных и воспитательных

целей образования в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений и навыков к созданию психолого-педагогических условий для формирования таких «компетентностей» (общих способностей) студентов, которые обеспечивали бы их готовность к личностному, профессиональному и социальному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. В психологическом отношении речь идет о способности студентов к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению учебно-профессиональной деятельности, выявлению роли и места оснований мотивации в реальной учебной деятельности студентов, таких как: ощущение самостоятельности процесса поиска знаний - ощущение свободы выбора - ощущение успешности (компетентности), определение характера связи мотивов и факторов удовлетворенности. Поэтому содержание современного психологического образования должно строиться с учетом не столько проблематики индивидуальности (тесты, психотехники), сколько с удержанием социокультурной задачи - формирования умения человека обучающегося работать со знанием.

По сложившейся традиции в отечественной психологии предполагается, что образование в той или иной форме в большей или в меньшей степени, но, несомненно, способствует развитию человека или само выступает формой развития. Безусловно, ситуация развивающего обучения обладает потенциалом порождения субъектности. Но, учитывая тот факт, что доминирующей моделью организации учебной деятельности в вузе остается традиционная информационная («знаниевая»), обучающемуся передается знание о профессии, но не знание профессии. Ведущей деятельностью студента в период обучения в вузе становится учебно-профессиональная деятельность. Происходит ли в ней «поворачивание на себя» (Д.Б. Эльконин)? По мнению Д.Б. Эльконина: «Учебная деятельность только *поворачивает ребенка на себя* (курсив мой – М.Р.), но в ней не может развиваться личность, потому что здесь выступают качества индивидуальности, а не социальные качества. И в этом суть дела!» [3,497]. Если замкнутость и обращенность к собственным ресурсам действия, «поворачивание ребенка на себя» предполагает рефлексию своих возможностей в четко очерченных условиях социальной ситуации развития в школе, то развитие содержательного социального и профессионального мышления и сознания, напротив, предполагает выход за границы учебной ситуации в сферу социального взаимодействия. Такой выход, как опробование социальных эффектов своих действий, должен осуществляться в обучении в студента в вузе, в рамках учебно-профессиональной деятельности как ведущей. Применительно к процессу освоения профессии психолога речь может идти об объективации персональных (личностных) центральных обучающегося, определяющих его позицию по отношению к осваиваемой профессии. Главная цель психологического образования сегодня – это максимальная «загрузка» студента различными подходами в психологической науке, теориями личности, стратегиями поведения. Что же

станет делать со всем этим богатством обучаемый и как он сможет выстроить собственную модель профессионального поведения? Как при этом происходит становление и развитие личности студента?

В нынешнем образовании личностному становлению студентов практически не уделяется внимания. В результате, личность, как основной «инструмент», «орудие» психолога - то, с помощью чего и посредством чего он действует, а точнее - то, без чего не имеет права действовать - выпадает из процесса образования, специально в нем не формируется.

Говоря о личности как основе профессиональной жизни психолога, следует иметь в виду не его индивидуально-психологические характеристики и способности, не то, что его делает членом социума, причастным к определенной культуре, а совсем иное. «Личность есть нечто трансцендентное по отношению к культуре, к обществу. И тем самым универсальное в смысле человеческой структуры...», - пишет М. Мамардашвили [1, 32]. Как представляется, личностная сфера, в его понимании, - это своеобразное гиперпространство встречи и диалога различных культур, территория «свободы как внутренней необходимости». Очевидно, что такое представление о формировании психолога-профессионала сильно отличается от того, которое сегодня бытует в учебных заведениях.

В психологическом образовании постоянно идет активный поиск и апробирование различных подходов, моделей, концепций подготовки и переподготовки, что находит свое отражение в программах, учебных планах. Однако акцент в них, как правило, делается на развитие лишь когнитивной сферы будущих специалистов, т.е. главным по-прежнему остается передача студентам определенной информации. При этом студентами осуществляется ее селекция, не столько на основе профессиональных интересов, сколько определяется «человеческим фактором» (строгостью преподавателя, привлекательностью подачи информации и т.п.). Принципиально не меняет положение дел и интенсивное насыщение учебного процесса активными формами обучения (производственная практика, тренинги, лабораторно-практические занятия и т.п.). Они направлены, прежде всего, на развитие операциональной и действенной сторон профессиональной деятельности, но никак не на проработку личностного смысла субъекта, которым он наполняет свою профессию. В силу этого возникает реальная практическая проблема, связанная с созданием таких концепций и основывающихся на них технологических моделях, которые были бы направлены на формирование у студентов позиции субъекта профессиональной деятельности.

Обратимся к наиболее распространенному акценту в понимании субъектности: часто субъектность ассоциируется с интенсивностью деятельности человека, в частности – с учебной активностью и учебной инициативностью студента. Субъектность тесно связана с сознанием, буквально со-знанием как способностью относиться к совокупности образов, идеализаций, целей и ориентировок как к отличному от себя предмету – рефлексивно. При этом следует учитывать и то, что, исходя из собственной

мотивации, человек может отказаться от активных действий. В данном случае психологические ресурсы самоорганизации субъекта будут направлены на воздержание от внешних экспрессивных проявлений и сосредоточены на серьезной внутренней работе по выработке личностных смыслов деятельности, понимания смысла профессии, «выходом из поля» (К.Левин). Согласно Л.С.Выготскому, переход сначала протраивается в сфере мышления, сознания и опосредствуется его понятийным содержанием. И, видимо, чем беднее это содержание, тем слабее ресурсы для перехода, тем вероятнее, что человек останется пленником динамического поля.

Особенность современной ситуации в растущем спросе на психологические практико-ориентированные услуги. Современный психолог должен быть способен на самостоятельное выстраивание уникальных, и адекватных вызовам времени, психологических практик. Как справедливо считает В.И.Слободчиков, «советская психология, очень мощно теоретически проработанная, никакой практики не породила». Вышедший из учебного заведения специалист оказывается в весьма плачевном положении, когда ожидания и запрос, предъявляемые социумом, подчас даже не коррелируют с полученной в ВУЗе подготовкой. Что же он предпринимает? Как показывает анализ деятельности выпускников, самый распространенный путь - средственное самообеспечение: собрать разнокачественные методики и техники, а затем активно их использовать. Поэтому для выстраивания субъектной позиции будущего психолога необходимо вооружение его практическими способами работы с человеком, которые ориентированы на поиск эффективных способов психологической помощи в различных ситуациях и сферах деятельности. Для современного психологического образования характерна оторванность практических умений и способов деятельности, техник и психотехник от породивших их историкокультурных и антропологических контекстов (своеобразный практический эклектизм). Как показывает опыт обучения, малопродуктивно вести разговор или обучаться "вообще" консультированию, психокоррекции, коммуникативным умениям или эмпатическому слушанию и т. д. Речь должна идти об уместности и осмысленности практических действий, включенности их в более широкое пространство самоопределения профессионала. При отсутствии такого пространства, его непроработанности в образовательных процессах, неустраима угроза "фельдшеризма". Перефразируя Л.С.Выготского, мы можем сказать, что в данном случае не субъекты владеют практикой, а практика ими.

В вузовском психологическом образовании сохраняется формализм и эклектизм преподаваемых учебных дисциплин. Даже поверхностный анализ теоретических лекционных и семинарских курсов обнаруживает, что они составлены из разноприродных мыслительных организованностей, заключающих в себе непересекающиеся, а порой и конфликтующие интерпретации психического. Важной особенностью ситуации в психологии стало мощное давление западных психологических теорий и практик. Ввиду отсутствия у студентов различительных средств для транслирующихся

многообразных содержаний, весь этот материал либо дезориентирует обучающихся, либо, что чаще всего, просто не откладывается в памяти. Студенты оказываются перед дилеммой: или усвоить все точки зрения, что невозможно, или взять ту, которая понравилась. При таком подходе в обучении студенту, не очевидна его ценность для настоящей учебной и будущей профессиональной деятельности. В результате студент, по существу, не приобретает собственного опыта порождения и использования знания в ситуации. Он, в лучшем случае, оказывается способным рассказывать о чьем-то научном или практическом опыте.

Современная система высшего образования продолжает делать упор на вербально логические технологии предъявления учебной информации, однако мышление молодых людей существенно изменилось. Оно гораздо в большей степени образно эмоциональное, «клиповое», воспринимающее информацию, когда за ней стоят динамичный образ и эмоция. Существенно изменилось соотношение влияния организованного обучения и средств массмедиа, Интернета, электронных носителей информации на формирование личностных качеств и мышления. Именно это в значительной степени приводит к когнитивному диссонансу и невозможности полноценного усвоения учебного материала и, как следствие, к снижению мотивации к обучению. Обучение в вузе должно стать ориентированным на системную организацию самостоятельной творческой работы студентов, которая предполагает использование программных продуктов на всех этапах обучения, для каждой темы необходимо разрабатывать видеосопровождение - без опоры на образ сегодня не будет усвоения. Признание проблемности, кризисности ситуации в психологической науке и образовании вызывает к изменениям в собственном мышлении и деятельности каждого преподавателя, к реорганизации того, что устоялось, что составляет значительную часть профессиональной жизни. Сегодняшнее образование вступает в противоречие с требованием времени на способность выпускника вуза строить и перестраивать свой профессионализм сообразно специфике внешних и внутренних условий.

#### Литература

1. Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки. М., 1996.
2. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989

## **К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ**

Ткаченко Надежда Степановна

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

Молодому специалисту после окончания высшего учебного заведения требуется ещё немало времени, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. Несмотря на то, что адаптация к условиям работы на конкретных местах происходит на базе основного багажа знаний и умений, приобретаемых в вузе, немаловажную роль, а порой одну из главных, играет наличие у молодого специалиста готовности к профессиональной деятельности. Ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности является психологическая готовность, которая понимается как сложное комплексное психическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющих динамическую структуру с функциональными зависимостями (А.А. Деркач, 2000; В.Г. Зазыкин, 2004; В.Д. Шадриков 1996).

Цель работы рассмотреть проблему психологическую готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с личностной зрелостью в процессе образования.

Важной задачей университетского образования помимо передачи знаний и умений (информирования) является также формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией (В.А. Садовничий 1995; С.Д. Смирнов, 1995; Г.Ю. Любимова, 1995). В основе обновленной системы высшего образования лежит новый взгляд на личность студента как на субъективно свободную, выбирающую и развивающую свои способности [3]. Поэтому, в системе многоуровневого высшего образования целесообразно особое внимание уделять становлению личности в целом. Решение проблемы соединения в образовательном процессе получения знаний и их переживания, внутреннего присвоения за счет самопознания и самоизменения в процессе учения возможно разными путями [6]. Первый из них связывают с введением в систему образования двух составляющих: образования для личности и образования для профессии; второй предполагает выход за рамки учебного процесса с целью подготовки студента к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, система высшего образования должна создавать условия для развития психологической готовности (интеллектуальной, личностной, волевой) каждого студента, давать представления о тех свойствах личности, которые являются профессионально ценными.

Содержание и структура готовности определяются требованиями самой деятельности к психическим процессам, состояниям и свойствам личности, а также жизненному и профессиональному опыту конкретной личности. Наиболее перспективной, на наш взгляд, является интеграция разных представлений о психологической готовности на основе системного подхода.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, рассматривая психологическую готовность как готовность к труду в качестве сложного психологического образования выделяют следующие ее структурные компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые мотивы);
- ориентационный (знания, представления об особенностях и

условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности);

- операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками и умениями, процессами анализа и синтеза, сравнения и обобщения, и др.);
- волевой (самоконтроль, умение управлять действиями);
- оценочный (самооценка профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач трудовым образцам) [2].

Исходя из приведенного выше, определение готовности к деятельности рассматривается как интегральное состояние, проявляющееся в оптимальном сочетании нравственно-мотивационного, интеллектуально-операционального и психофизического уровней организации личности в соответствии с требованиями той или иной деятельности, а саму профессиональную готовность студента можно определить как личностное качество и существенную предпосылку эффективности деятельности после окончания вуза. Профессиональная готовность студента помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий.

Личностное становление неотделимо от профессионального. Говоря о готовности к профессиональной деятельности, которая осуществляется путем формирования психологической готовности личности в процессе образования, нельзя отделить ее от понятия личностной зрелости, потому что личностное становление, успешное формирование гармонически и всесторонне развитой личности имеет своим продуктом личностную зрелость, выступающую здесь и как процесс, и как результат.

В отечественной психологии П.М. Якобсоном введено понятие личностной зрелости и выделены психологические компоненты и критерии становления зрелой личности [8, с. 142]. Под уровнем личностного развития зрелости П.М. Якобсон понимает прежде всего социальную зрелость, выражающуюся в том, насколько адекватно человек осознает свое место в обществе, каким мировоззрением или философией руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормы морали, нормы права, законы, социальные ценности), к своим обязанностям и своему поведению. Критерием личностной зрелости, по П.М. Якобсону, является и широта интересов человека, и наличие предпочтений в интересах, на которых человек способен концентрировать свою основную энергию, активность, творческое отношение. Высокий уровень развития личности также предполагает взаимное согласование не только интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, но и ее содержательно-смысловых характеристик, формируя иерархическое соподчинение побуждений, потребностей, мотивов, целей и ценностей человека, что придает жизнедеятельности человека единое направление, реализуя высшие цели личности, связанные с ее внутренним ростом.

Нельзя не затронуть гуманистическое направление зарубежной психологии, которое сконцентрировано на изучении зрелых и творческих людях, на постижении конструктивных, созидательных проявлений человеческой природы. Попытка осуществить интеграцию развития личности была предпринята Э. Эриксон. Становление человека он рассматривал как процесс, включающий определенные стадии с характерными для них кризисами, где успешно решив один кризис, человек продвигается в своем развитии к следующему. Природа человека требует личностного роста и ответа на вызовы, присущие каждой стадии развития. Э. Эриксон предложил оценивать человека с точки зрения сформированности характеристик зрелой личности и искать истоки организации зрелой личности на предыдущих стадиях жизни [7]. Э. Эриксон выделяет такие качества зрелой личности, как индивидуальность, самостоятельность, своеобразие, смелость быть отличным от других. Через воспитание передаются нормы общества, ценности, которые определяются конкретными экономико-культурными условиями.

О сложности определения субъективных критериев зрелости человека писал в свое время Б.Г. Ананьев, отмечая, что в психологической литературе происходила замена понятия «зрелость» понятием «взрослость». Совершенно очевидно, что даже на индивидуальном уровне понятия «зрелость» и «взрослость» - это не полные синонимы. И еще более они расходятся, когда речь идет о взрослости и профессиональной (субъектно-деятельностной) зрелости.

То же самое размежевание имеет место и на личностном уровне рассмотрения человека. Итак, эти термины обозначают разные понятия. Использование термина «взрослость» в значении «зрелость» недопустимо еще и потому, что такая подмена исключает из поля научных исследований проблему «зрелости» как таковую. Личностная зрелость является одним из структурных компонентов зрелости человека. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что этапы зрелости человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности познания, общения не совпадают по времени [6].

В рамках одной парадигмы проблема зрелости может рассматриваться на уровнях индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Применительно к другой системе понятий мы можем подразумевать интеллектуальную зрелость, эмоциональную зрелость и личностную зрелость. И в той, и в другой системе, как собственно, и в любой иной парадигме, существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость». Наиболее сложным и неисследованным из всех аспектов зрелости как раз и является личностная зрелость. На сегодняшний день невозможно дать исчерпывающей полноты модели социальной зрелости личности.

Использование понятие личностной зрелости в современных публикациях предполагает выделение двух основных аспектов: зрелости как этапа жизни и зрелости как уровня развития. В.М. Русаловым выделяются, дефинитивный и акмеологический типы зрелости. Первый тип зависит от биологических свойств человека, второй характеризует достижение



психологическими образованиями своего акмеологического значения, что обеспечивает человеку личностный рост, высшие уровни его развития [5].

В личностной зрелости А.А. Реан выделяет четыре основные, базовые составляющие, вокруг которых группируются множество других: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление, положительное отношение к миру [4].

Личностная зрелость входит в общую структуру личности и оказывается взаимосвязанной с рядом личностных особенностей, которые в образовательном процессе будут представлять для личности психологическую (личностную, интеллектуальную, эмоционально-волевою) готовность к деятельности в целом. Формирование личностной зрелости обуславливают как внутренние (субъективные, объективные), так и внешние факторы.

Таким образом, зрелость представляет собой многомерное, многоуровневое качество личности, обладающее структурными, динамическими свойствами, обуславливающими способы осуществления и самоосуществления. Зрелость характеризует личность как целостную, непрерывно развивающуюся, как сложное системное образование, не сводимое к свойствам, характеристикам ее структурных компонентов и отдельных ее аспектов; определяя личность как сложное системное образование, которое может быть описано в терминах «гармоничность», «иерархизованность», «соразмерность», «соподчиненность ее свойств».

Рассмотрев структуру и понятия личностной зрелости и психологической готовности личности нельзя не заметить переплетенность их свойств и качеств. Для полноценного развития личности в процессе образования имеет место развитие и формирование и личностной зрелости, и психологической готовности, что представляет для будущего профессионала новые возможности к саморазвитию его потенциала, и ставит вопрос о пересмотре образовательного процесса в целях развития личности.

#### Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Народная газета, 1976.
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед.учеб.заведений / В.А. Сластенин И.Ф. Исаев, М.А. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1997.
4. Реан А.А. Личностная зрелость и социальная практика // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб., 1995. Вып.1.
5. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая и множественная характеристика?// Психологический журнал. 2006. Т.27. №5.
6. Рыженков П.Е. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе: Матер, науч.-практич. конф. Новосибирск, 10-14 янв 1988. Новосибирск. 1988.
7. Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

8. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. № 4.

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СЕТИ ЮВЕЛИРНЫХ МАГАЗИНОВ «КАРАТ ПЛЮС» МЕТОДОМ ПОЛЕВОГО ВКЛЮЧЕННОГО НАБЛЮДЕНИЯ «ТАЙНЫЙ ПОКУПАТЕЛЬ»**

Шарапов Алексей Олегович

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

В настоящее время широко ведутся исследования особенностей корпоративной культуры хозяйственных коммерческих организаций. Недостаточно исследований сетевых розничных торговых предприятий, работающих под одним брендом. Целью настоящей работы является представление результатов изучения особенностей корпоративной культуры сети ювелирных магазинов, с целью оптимизации их экономической деятельности.

Корпоративная культура существует в организации, не зависимо от того, насколько часто сотрудники и руководство компании вспоминают или задумываются о ней. Как известно, корпоративная культура — это система норм и ценностей, установки и убеждения сотрудников, правила и формы взаимоотношений между людьми, присущих данной организации, отражающих ее индивидуальность, восприятие себя и других. Корпоративная культура проявляется в поведении сотрудников предприятия. Основные составляющие корпоративной культуры, формируются постепенно, по мере развития организации путем закрепления наиболее прижившихся правил, норм поведения и коммуникации людей. Корпоративная культура не бывает «правильной» или «неправильной». Она может либо соответствовать целям организации и способствовать их достижению, либо, напротив, стать препятствием на пути реализации стратегии и эффективной работы персонала. В итоге, экономическая успешность и эффективность организации снижается.

Корпоративная культура организации, скорее всего, нуждается в коррекции, если:

- наблюдается снижение мотивации сотрудников, участились жалобы на неудовлетворенность работой;
- растет текучесть кадров;
- зафиксировано снижение лояльности работников компании;
- увеличивается сопротивление работников проводимым изменениям;
- отмечается нежелание сотрудников следовать уже существующим в компании правилам и стандартам работы;
- возникает непонимание между сотрудниками разных подразделений, межфункциональные конфликты;
- наблюдается снижение управляемости организации;
- ухудшился имидж компании на рынке труда

- существенно снизились продажи товаров или услуг.

Изучать корпоративную культуру организации следует, сочетая психологическую, управленческую и организационную экспертизу. В настоящее время существует достаточно много методов, позволяющие проводить диагностику существующей в организации корпоративной культуры. Важно выделить при этом сильные стороны существующей корпоративной культуры, и те области, где культура становится тормозом для реализации новых задач компании. Находясь внутри организации, сотрудникам и управленцам очень сложно осознать особенности корпоративной культуры их организации, а тем более изменить их. И тут очень действенным шагом может стать привлечение внешних консультантов-психологов. Чаще используются такие технологии, как: а) интервью с топ-менеджерами компании. Это помогают определить, носителями, какой культуры те являются, а также какая культура будет идеальной для данной фирмы, для ее стратегических бизнес-задач; б) проведение фокус-групп с различными уровнями организации. Живая и содержательная дискуссия, управляемая внешним консультантом, позволяет выявить непосредственные впечатления, настроения, потребности сотрудников и понять, какие субкультуры бытуют в данной компании, в какой узор они складываются. Такие фокус-группы вовлекают рядовых работников в процесс поддержания/развития корпоративной культуры; в) опросники, позволяют за короткий срок охватить все слои организации и получить объективную картину ценностей и установок людей; г) метод полевого включенного наблюдения по типу «тайный покупатель» или «тайный сотрудник», и др.

Максимальной успешности функционирования организации удастся достичь лишь тогда, когда сотрудники осознают не только, сколько они получают за свой труд, но и во имя чего они работают. Совпадение ценностей человека с ценностями компании является фактором, обеспечивающим самоотдачу и лояльность сотрудников на протяжении длительного времени. Работа над поддержанием или изменением корпоративной культуры позволяет достичь следующих целей:

- внедрить культуру, адекватную стратегическим бизнес-задачам, стоящим перед компанией;
- повысить лояльность сотрудников по отношению к организации;
- снизить сопротивление внедрению изменений, возникающее из-за особенностей уже существующей корпоративной культуры;
- способствовать процессу интеграции коллектива организации.

Управление корпоративной культурой — комплексный процесс: результата удастся достичь только при работе со всеми уровнями организации. Носителями корпоративной культуры в первую очередь должны стать руководитель компании и топ-менеджеры. А уже они своим поведением будут транслировать элементы культуры вниз, к подчиненным. В конечном итоге охваченными должны оказаться все слои организации.

В качестве корректирующих рекомендаций можно предложить:

- моделирование совместно с руководством организации ключевых характеристики «новой» корпоративной культуры;
- создание набора инструментов, фиксирующих характеристики новой культуры в организации;
- разработка плана трансформации культуры, который включает как специальные корпоративные мероприятия ([конференции](#), семинары), так и адаптацию существующих в компании практик работы с персоналом (модели компетенций, систему оценки и развития и пр.);
- проведение индоктринационных и PR-мероприятий, обучение руководителей, развитие у сотрудников навыков работы по-новому (цель — создание определенных установок, видения, настрой у работников организации);
- тренинги для управленческой команды, которые включают обучение конкретным навыкам, адекватным планируемой культуре, позволяют топ-менеджерам лучше понять ситуацию в компании и определить роль каждого менеджера во внедрении/поддержании корпоративной культуры;
- помощь в разработке конкретных инструментов (например, политик, процедур, работающих на определенную культуру);
- разработка и проведение корпоративных мероприятий, направленных непосредственно на эскалацию и укоренение элементов корпоративной культуры в организации.

Что получит организация в результате инноваций: а) осознанную лояльность и преданность сотрудников, сохраняющуюся в течение длительного периода; б) сокращение времени на внедрение и снижение издержек, связанных с процессом изменений; в) большую сплоченность и согласованность действий сотрудников в повседневной деятельности организации, г) уменьшение количества конфликтов; д) увеличение экономической эффективности.

При выполнении данного исследования, перед практическими психологами стояла цель – изучить состояние корпоративной культуры, профессиональной деятельности и степени успешности работы персонала, а именно, продавцов-консультантов ювелирных магазинов сети ювелирных магазинов «Карат плюс». Аспектами изучения были выбраны: общая обстановка в магазине – атмосфера в зале, наплыв или отсутствие покупателей, интерьер, качество искусственного освещения и др.; со стороны покупателей – желание что-то купить и в дальнейшем сотрудничать с продавцами или уйти из магазина в другие аналогичные магазины, разъяснение или понимание получаемых бонусов и льгот со стороны персонала и т.п.

**Методика исследования:** метод полевого включенного скрытого наблюдения «Тайный покупатель». Эксперты должны были побыть в магазинах в 1-ю и 2-ю смены, вести наблюдение в разные дни недели. За одним продавцом устанавливалось наблюдение разных экспертов, для составления итоговой поведенческой характеристики на одного сотрудника-продавца использовались данные нескольких наблюдателей. *По данным всех*

*внешних экспертов за весь период наблюдения вычислялись средние арифметические или медианные значения по всем аспектам наблюдения и проверки, оговоренные в контракте с заказчиком. По результатам наблюдений и обследований был составлен отчет о состоянии корпоративной культуры, успешности профессиональной деятельности продавцов-консультантов по ювелирным изделиям*

Заказчику (топ-менеджеру сети ювелирных магазинов) представлен обобщенный проблемно-ориентированный анализ *оценки корпоративной культуры и профессиональной деятельности персонала сети магазинов «Карат плюс»* (отчет), и индивидуальные характеристики персонала, составленные на основе протоколов наблюдений. Характеристики персонала сдаются заказчику вместе с бланками наблюдений как приложение к отчету.

#### **Результаты:**

1. *Недостаточный уровень профессиональных навыков продаж у персонала магазинов.*

Типичная для продавцов-консультантов модель продаж является малоэффективной, так как в большей степени опирается не на активность продавца, который должен выступать в роли эксперта, советчика, а на активность и высокую мотивацию самого покупателя (из числа потенциальных покупателей теряется 80 % покупателей). Типичная модель продаж следующая:

1) Формальное общение, большинство продавцов на начальной стадии продаж задают типичный, но недостаточно эффективный вопрос: «Вам что-то показать?». Это закрытый вопрос, на него покупателю легко ответить: «Нет» и уйти от взаимодействия. Правильнее использовать открытые или «хвостатые» вопросы, так легче перейти к выяснению потребностей, наблюдая за клиентом: «Вас интересуют кольца с камнями или печатки, мужские или женские, вы хотите приобрести себе или в подарок подруге, и т.п.?».

2) Отношение к покупателю равнодушное, роль продавца чаще пассивная, при этом следует отметить, что продажа осуществляется на недостаточно благоприятном эмоциональном фоне (скука, равнодушие), так как у большинства продавцов магазина не наблюдается интерес к покупателю и к предмету деятельности (предмет деятельности – золотые украшения, процесс продажи и взаимодействия с покупателем. Интерес к предмету деятельности обеспечивает интерес к покупателю и эффективные продажи). При такой позиции продавца (отсутствие интереса) у покупателя субъективно складывается впечатление о том, что «он тут лишний, продавцы высокомерно к нему относятся, хочется уйти и т.п.».

3) Презентация изделий чаще всего ограничивается тем, что продавцы дают померить изделие (на которое, как правило, указал сам покупатель), но не аргументируют примерку, не информируют о свойствах и качестве изделия, не предлагают альтернативные изделия, не сравнивают достоинства разных изделий для формирования коммерческого предложения

с учетом предпочтений клиента. Мало информации о характеристиках изделий (качество, надежность, изготовитель и т.п.), о ценовом ассортименте изделий и т.п. В момент примерки, как правило, наступает пауза, и сомнения клиента не подкрепляются необходимой позитивной информацией о достоинствах изделия. Сомнения и возражения клиента игнорируются продавцом, а недостаток информации о достоинствах изделий, о бонусах и скидках, как аргумент в пользу покупки, снижают мотивацию клиента на покупку. Вследствие этого переход на следующие этапы продаж затрудняется, продажа, как правило, не осуществляется. Приглашение прийти еще раз в этом случае звучит формально, так как процесс продажи «затухает» и прерывается.

В ходе экспертизы были выявлены успешные продавцы-консультанты. Всего 4 человека, с развитием навыков продаж на уровне 4-5 баллов. Средний уровень успешности выявлен у 2 человек (3 балла). Для успешных продавцов-консультантов характерны следующие сильные стороны:

- хорошо отработанный 1 этап продажи;
- позитивная коммуникация с покупателями, доброжелательность, спокойствие;
- внимание, интерес к покупателям на всех этапах продаж, которые, однако, часто не подкреплены аргументами, и активной позицией продавца-эксперта.

Для успешных продавцов-консультантов характерны следующие ограничения: недостаточно отработаны навыки 2 этапа продаж – *выяснение потребностей и запроса клиента*, что затрудняет эффективное взаимодействие на следующих этапах – презентации товара и этапа преодоления возражений. Как правило, продавцы не осуществляют развернутого выяснения запроса: о цене, размере, цвете, предпочитаемых характеристиках изделий, что не позволяет им предложить из имеющегося ассортимента нужный для покупателя товар и эффективно презентовать достоинства и характеристики товара, опираясь на выясненные, на данной стадии потребности и предпочтения покупателя. В связи с этим, на дальнейших этапах продавцы ограничиваются односложными ответами, мало аргументируют представленные изделия (возможно по причине слабой информированности о характеристиках изделий).

Недостаточно отработаны навыки 5 этапа продаж – завершение продажи. Недостаточная активность продавца на стадии оформления продажи, не звучат фразы, призывающие к покупке, не используются аргументы, мотивирующие совершить покупку сейчас. Как правило, продавцы теряют интерес к покупателю, не мотивируют клиента на покупку и посещение магазина или делают это формально.

В ходе экспертизы были выявлены неуспешные продавцы-консультанты (всего 9 человек с уровнем навыков продаж в 1, 1-2, или 2 балла). Для неуспешных продавцов-консультантов характерна позиция ухода от деятельности (занимаются уборкой, разговорами, прячутся за стеллажами)

или пассивная позиция, реализация типичной модели продажи в ситуации, когда покупатель проявляет активность

## *2. Оценка рабочего места персонала:*

### *Магазин «Карат плюс» по улице Бармалеева:*

- недостаточное освещение магазина, атмосфера в магазине субъективно воспринимается как подавленная, темные тона стен, полов и потолков;
- низкое расположение витрин, покупателям приходится низко наклоняться для того, чтобы рассмотреть изделия, недостаточное освещение искажает внешний вид товара (блеск, цветовую гамму);
- организация рабочего места продавца-консультанта в зоне продажи золотых часов препятствует эффективной коммуникации с покупателем (много высоких стеллажей, закрывающих продавца от общения с клиентом и визуального наблюдения за ним).

### *Магазин «Карат плюс» по улице Салтыкова-Щедрина:*

- недостаточное освещение магазина;
- низкое расположение витрин, покупателям приходится низко наклоняться для того, чтобы рассмотреть изделия, недостаточное освещение искажает внешний вид товара (блеск, цветовую гамму);
- ряд изделий находятся за прилавком внизу, так как продавцы периодически наклоняются и прячутся за прилавком, что нарушает процесс эффективной коммуникации и препятствует возможности для продавца влиять на поведение покупателя.

## *3. Социально-психологический климат, характер взаимодействия персонала:*

- недостаточно отработана система взаимодействия между персоналом, правила внутреннего трудового распорядка, этика поведения продавца (разговор по мобильному, жевание жевательной резинки, разговоры между собой, сидение на стульях, уборка стеллажей и т.д. в ситуациях взаимодействия с покупателем);
- недостаточно отработана система взаимодействия между персоналом при сопровождении клиента; при переходе клиента в другой отдел не отработана система передачи покупателя менеджеру другого отдела, при этом покупатель, как правило, выталкивается из зоны взаимодействия с персоналом (продавцы не обращаются к покупателю при взаимодействии с коллегой из другого отдела, не направляют покупателя к менеджеру, в лучшем случае указывают рукой на прилавок);
- отсутствует эмоционально положительный социально-психологический фон при взаимодействии с покупателями. Как правило, проявление равнодушия, скуки, на лицах продавцов выражение или напряженное или безучастное, что не мотивирует покупателя к действию, то есть к покупке.

## *4. Информационное пространство магазина для покупателя:*

недостаточно информационных стендов для покупателей об имидже

компании, о рекламных акциях, системе бонусов и скидок для покупателей.

#### 5. Решение проблемы:

а) Оптимизировать систему набора и обучения персонала. Наиболее актуально обучение по следующим темам: выяснение запроса покупателей – отработать вопросы, которые необходимо задавать покупателям по разным категориям товара с учетом его специфики; презентация товара – выучить информацию о характеристиках и свойствах изделий, перевести ее на язык клиента, отработать эффективные фразы в ситуациях взаимодействия с клиентом. Завершение продажи – отработать эффективные фразы в ситуациях взаимодействия с клиентом на этапе завершения продажи (в ситуации, когда покупка произошла, и когда клиент ничего не приобрел в магазине).

Формы обучения персонала:

##### 1) внутрифирменное обучение:

- сопровождение новичков опытными и успешными сотрудниками;
- проведение планерок с целью обучения эффективным навыкам продаж;
- использование видеокассет, методической литературы, создание

корпоративной книги эффективных продаж (фразы и навыки продавца на разных этапах продажи, обеспечивающие ее эффективность);

2) проведение тренинга продаж для персонала с участием приглашенных специалистов.

б) разработка правил взаимодействия персонала при сопровождении клиентов, этики поведения персонала в магазине, а также системы поощрений и наказаний за нарушение данных правил.

в) оптимизация рабочего и информационного пространства магазинов.

#### Литература:

1. <http://www.ecopsy.ru/practice/anticrisis>
2. Измерение и шкалирование в практической психологии. Метод балльных оценок : учеб. пособие. В 2 ч. / А.О. Шарапов, Ю.П. Деревянко. – Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011.