

ВЕСТНИК

ИВАНОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия «Естественные, общественные науки»

Вып. 1, 2009

Педагогика. Психология. Социальная работа

Научный журнал

Издается с 2000 года

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 77-16954 от 5 декабря 2003 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

- В. Н. Егоров*, д-р экон. наук
(председатель)
Д. И. Польшинский, д-р ист. наук
(зам. председателя)
В. И. Назаров, д-р психол. наук
(зам. председателя)
Л. В. Михеева (ответственный секретарь)
К. М. Авербух, д-р филол. наук (Москва)
Ю. М. Воронов, д-р полит. наук
Н. В. Усольцева, д-р хим. наук
К. Префке, профессор (Германия)
Ю. М. Резник, д-р филос. наук (Москва)
О. А. Хасбулатова, д-р ист. наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- В. И. Назаров*, д-р психол. наук
Т. А. Воронова, канд. пед. наук
В. Н. Аргунова, д-р социол. наук

Над выпуском работали:

директор издательства *Л. В. Михеева*
редактор *О. Я. Литвак*
технический редактор *И. С. Сибирева*
компьютерная верстка *Г. Б. Клецкина*
обложка *Р. Е. Круглов*

ISBN 978-5-7807-0741-3

© ГОУ ВПО «Ивановский
государственный университет», 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика

- Воронова Т. А.** Изучение проблем контроля и оценки на основе компетентностно-деятельностного подхода 3
Веремьева Н. В. Особенности модели педагогического процесса, обеспечивающего личностный рост будущих специалистов 15

Психология

- Агеева З. А., Гриценко М. С.** Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости 19
Круглова Е. А. Психологические аспекты профессиональной деформации педагога 24
Раскумандрина М. Е. Стиль подчинения и успешность деятельности субъекта 29

Социальная работа

- Глушкова Е. В.** Факторы социально-психологического самочувствия малых предпринимателей в рамках анализа маргинальности данной социальной группы 32
Коголовская А. С. Опыт психолого-педагогической работы с проживающими в Ивановском доме-интернате для ветеранов труда 41

Аннотации 46

Summaries 48

Сведения об авторах 50

IVANOV STATE UNIVERSITY BULLETIN

Series "Natural, Social Sciences"

Issue 1, 2009

Pedagogics. Psychology. Social Work

Scientific journal

Issued since 2000

The journal is registered in the Russian Federation Ministry
of Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communications
Registration certificate PI № 77-16954 of December 5, 2003

EDITORIAL COUNCIL:

V. N. Egorov, Doctor of Economics (Chairman)

D. I. Polyviannyi, Doctor of History
(Vice-Chairman)

V. I. Nazarov, Doctor of Psychology
(Vice-Chairman)

L. V. Micheeva (Secretary-in-Chief)

K. M. Averbuch, Doctor of Philology
(Moscow)

Yu. M. Voronov, Doctor of Politics

N. V. Usoltseva, Doctor of Chemistry

K. Prefcke, Professor (Germany)

Yu. M. Reznik, Doctor of Philosophy (Moscow)

O. A. Khasbulatova, Doctor of History

EDITORIAL BOARD:

V. I. Nazarov, Doctor of Psychology

T. A. Voronova, Candidate of Science
(Pedagogics)

V. N. Argunova, Doctor of Sociology

Editorial Staff:

Publishing House Director *L. V. Mikheeva*

Editors *O. Ya. Litvak*

Technical Editor *I. S. Sibireva*

Computer layout *G. B. Klyotskina*

Cover *R. E. Kruglov*

ISBN 978-5-7807-0741-3

© SEI of HPE "Ivanovo State University",
2009

CONTENTS

Pedagogics

Voronova T. A. Study of control and evaluation
problems on the basis of competence-activity
approach 3

Veremyova N. V. Peculiarities of pedagogical
process model providing personal growth of
future specialists 15

Psychology

Ageeva Z. A., Gritchenko M. S. Social and psy-
chological character and phenomenology of tou-
chiness 19

Kruglova E. A. Psychological aspects of teacher's
professional deformation 24

Raskumandrina M. E. Style of subjection and
successfulness of subject's activity 29

Social Work

Glushkova E. V. Factors of social and psycho-
logical well-being of representatives of small
business in the context of marginality analysis of
this social group 32

Kogalovskaya A. S. The experience of psychol-
ogy-pedagogical work with people living in Iva-
nov nursing house for veterans of work 41

Annotations 46

Summaries **48**

*Information for the authors of "Ivanovo State
University Bulletin"* **51**

Information about the authors **50**

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Проблема контроля и оценки в контексте компетентностно-деятельностного подхода

В традиционной педагогике проблемы контроля и оценки учебных достижений учащихся обычно рассматриваются через описание различных типов и видов проверки, контроля и оценки, а также через формулирование требований к применению различных оценочных средств в практике педагогического процесса. Система оценивания в традиционной школе и вузе не раз подвергалась критике как российскими, так и зарубежными учеными [11, 15, 16].

По мнению ведущих российских педагогов, одним из существенных недостатков традиционной системы оценивания является ее неполнота, ограниченность, а также несориентированность оценочного акта на психофизиологические возможности учащихся различных возрастных групп [12, с. 167—177].

Модернизация образования, программа которой предложена правительством РФ, направлена на приведение всего образовательного процесса в соответствие с требованиями современности. Поэтому и возникает вопрос: «Как должна измениться система контроля и оценивания в школе и вузе?»

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо определить: какие концептуальные идеи востребованы сегодня практикой, на каких педагогических основаниях проектируется педагогический процесс в современном образовательном учреждении?

В дидактике все более активно разрабатываются идеи личностно-деятельностного [6, 10] и компетентностно-деятельностного [9, 4] подходов к образованию. Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Представители этого подхода рассматривают личность как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Они выступают против абсолютизации в образовании одной из форм знания («застывшего, готового»). Живое, личностное знание (В. П. Зинченко) противопоставляется бессубъектному, отчужденному, транслируемому в виде информации, сведений. Под так называемым знаниевым подходом понимается как раз распространенная массовая практика трансляции готового знания, то есть информации, сведений; подход (или, точнее, все-таки сложившаяся практика), абсолютизирующий одну из форм знания, а именно — институционализованного знания. Уместно будет напомнить предостережение В. П. Зинченко о том, что формы знания, взятые каждая в отдельности,

«таят в себе опасность превращения в формы законченного невежества» [7, с. 11].

Компетентностный подход — один из тех подходов, которые действительно противопоставлены знаниевому в понимании, рассмотренном выше, один из тех, в которых осуществляется попытка внести личностный смысл в образовательный процесс.

Компетентностный подход в определении целей и содержания общего и профессионального образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. Ориентация на усвоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина и их последователи.

Таким образом, необходимость разработки альтернативного оценивания связывается сегодня с теоретическими положениями о том, что нужна такая парадигма образования, которая не только и не столько позволит учащимся усваивать и запоминать информацию, использовать алгоритмы для разрешения небольших проблем, но прежде всего подготовит их к обозначению, выявлению проблемы, нахождению информации для ее решения, оцениванию альтернатив, созданию идей и продуктов, разработке новых решений сложных дилемм.

Можно выделить две основные тенденции, в русле которых рассматривается вопрос об изменении контроля и оценки:

1) усовершенствование форм и методов контроля, оценочного компонента в рамках существующей (традиционной) системы обучения;

2) перестройка процесса обучения и, соответственно, контрольно-оценочной деятельности на принципиально новой концептуальной основе: личностно-деятельностного и компетентностно-деятельностного подходов к образованию.

Внедрение этих подходов в практику предполагает рассмотрение контроля и оценки в деятельностном аспекте.

Структура контрольно-оценочной деятельности

Деятельностный подход к содержанию и организации процесса обучения предусматривает возможность изучения проблем контроля и оценки через выявление структуры и содержания контрольно-оценочной деятельности как преподавателя, так и учащегося.

Преподавание рассматривается в рамках данного подхода как деятельность преподавателя по созданию условий для формирования целостной учебной деятельности учащегося и развития его личности.

В структуре учебной деятельности учащихся важное место занимает аналитический компонент, который проявляется в умениях контролировать и оценивать как результат своего учебного труда, так и процесс выполнения учебных заданий. Аналитический компонент тесно связан с личностным — формированием самооценки как личностного новообразования.

Обычно стратегия деятельности преподавателя направлена на формирование у учащихся умений самоконтроля и самооценки. Наше исследование показывает, что недостаточно развивать только сами эти умения. Необходимо, чтобы учащийся овладел всеми компонентами контрольно-оценочной

деятельности. Именно тогда можно говорить о высоком уровне развития у него целостной учебной деятельности, так как именно аналитический компонент пронизывает другие компоненты учебной деятельности: мотивационный и операционный. Требуется постоянная оценка соответствия поставленных целей и выбранных способов ее реализации. Необходима и оценка адекватности используемых форм контроля и проверки намеченным целям и задачам.

Нами разработана структура контрольно-оценочной деятельности преподавателя и учащегося, которая включает в себя:

- цели контрольно-оценочной деятельности (зачем, с какой целью осуществляется контрольно-оценочная деятельность);
- предмет — что подлежит контролю и оценке;
- способы контроля и оценки (методы, формы, то есть как, с помощью чего осуществляется эта деятельность);
- эталон для проверки и контроля: с чем сравнивать выполненное задание;
- критерии оценки: описание, в каких ситуациях какая оценка (отметка) выставляется;
- анализ продуктивности контроля и оценки;
- постановку новых целей и задач.

Таким образом, как и всякая деятельность, контрольно-оценочная характеризуется через цели, предмет, способы и результат. Субъектами этой деятельности являются преподаватель и учащиеся (студенты). Причем учащийся выступает не как объект, а именно как субъект этой деятельности, что означает: он активен в этой деятельности, осознанно выполняет все ее компоненты, способен изменять эту деятельность и изменяться сам.

Рассмотрим основные компоненты этой структуры с позиции преподавателя и студента, их взаимодействия, а также с учетом современных тенденций развития образования.

Цель и задачи контрольно-оценочной деятельности

Целевой компонент определяет направление всей деятельности. Именно цель задает предмет размышления для преподавателя: «Зачем необходим контроль и оценка: для выявления результатов обучения или, например, затруднений студентов при усвоении учебного материала?» Цели, которые ставит преподаватель, должны быть поняты и приняты студентом. Кроме того, студент может и должен скорректировать их с учетом своих интересов, потребностей и возможностей.

При организации самостоятельной работы, например подготовки к экзамену, студент должен уметь самостоятельно ставить цели и задачи проверки и контроля усвоения учебного материала.

Конкретизация целей происходит через формулировку задач контроля, что, в свою очередь, может определять вид или тип контроля. Так, в наших исследованиях выделяются следующие виды контроля: контроль по процессу, по результату и по прогнозу профессиональной деятельности [3]. Также в зависимости от цели называют входной контроль, промежуточный, итоговый. Использование всех этих видов контроля образует систему контроля по учебной дисциплине [5].

Предмет контроля и оценки

Ответ на вопрос: «Что подлежит контролю и оценке: знания, умения, опыт творческой деятельности, компетентности?» — составляет основное содержание предмета контроля и оценки.

Если контролю и оценке подлежит усвоение учащимися учебного материала, то реализация этого компонента деятельности требует от преподавателя умения анализировать программный учебный материал, выделяя в нем:

— знания, которые конкретизируются в понятиях и их определениях, фактах, идеях, теориях, концепциях, принципах и т. д.;

— способы деятельности, проявляющиеся в умениях и навыках, которые классифицируются следующим образом: интеллектуальные, общеучебные, предметные;

— опыт творческой деятельности, проявляющийся в умениях видеть и формулировать проблему, находить нестандартные подходы к ее решению и т. д.;

— опыт отношения к учебному материалу и различным сторонам действительности.

Студенты также должны уметь выделять в учебном материале вышеназванные элементы и понимать, какие из них подлежат контролю и оценке.

В процессе осуществления контрольно-оценочной деятельности очень важно также определить уровень усвоения учебного материала. В педагогической теории по-разному подходят к выделению уровней усвоения. Приведем как наиболее распространенный подход В. П. Беспалько [2, с. 12—17]: 1-й уровень — узнавание объектов и процессов; 2-й уровень — репродуктивный, когда полученные знания воспроизводятся или применяются в стандартной (знакомой) ситуации; 3-й уровень — конструктивный, когда знания могут применяться в измененной ситуации; 4-й уровень — творческий, когда знания применяются в самостоятельной творческой деятельности.

Понимание преподавателями и студентами, на каком уровне будет проводиться контроль и оценка, — важнейшее условие успешности всей контрольно-оценочной деятельности.

Когда выделен предмет контроля и оценки, тогда задачи могут формулироваться уже более конкретно, например: выявить уровень усвоения основных понятий по курсу; определить уровень усвоения фактологического материала (персоналии, даты, формулы и т. д.), выявить умение решать творческие нестандартные задачи и т. д.

Таким образом, формулируя требования к результатам усвоения студентами учебного материала, преподаватель должен уметь ответить себе и студентам на вопросы: «Что будет предметом контроля и проверки?»; «На каком уровне усвоения материала будет производиться контроль?»; «На каком уровне должен быть усвоен учебный материал, чтобы получить отметки "отлично", "хорошо", "удовлетворительно"?»

Компетентностно-деятельностный подход ставит новые вопросы, связанные с диагностикой уровня развития ключевых, предметных и профессионально-личностных компетентностей студентов [4, 9]. Поэтому предмет контроля и оценки в корне меняется. Вводится новое, более широкое понятие «образовательные достижения».

Наш подход основан на том, что образовательные достижения учащегося можно определить через набор компетенций, которые у него формиру-

ются как в процессе обучения в образовательном учреждении, так и в процессе занятий во внеурочной и внешкольной (вневузовской) деятельности.

Понятно, что традиционными средствами достаточно трудно или даже невозможно диагностировать и оценивать весь комплекс личных образовательных достижений.

Образовательные стандарты многих зарубежных стран содержат программы ориентации на личностные достижения учеников и учета этих достижений с первой до последней ступени школы, а также в системе непрерывного и дополнительного образования. Понятие «достижение» рассматривается в этих программах как более широкое и эмоционально окрашенное в сравнении с понятием «результат». Выделяют условия успешности реализации таких программ:

— любое достижение может и должно осознаваться учащимся как положительный, значимый для него результат;

— осуществление достижений – это реализация естественной потребности учащегося в успехе;

— любое достижение должно быть персонифицировано, то есть связано с именем человека, его совершившего;

— победа не может быть мелкой или крупной, она бывает замеченной и незамеченной;

— любой учащийся может делать что-то лучше других;

— переживание собственного успеха развивает эмоциональную сферу личности, а сопереживание успеху другого — нравственную;

— в каждом конкурсе есть победитель, но не в каждом должны быть побежденные;

— педагогическое достижение преподавателя — это личностные достижения его учеников.

Учет этих положений позволяет проектировать работу по ориентации образовательного процесса на достижения учащихся и требует специфических форм контроля и оценки, о чем и пойдет речь ниже.

Таким образом, предмет контроля определяется на основе выбранного подхода к образованию.

Формы и средства контроля и оценки

Среди разнообразных форм контроля учебных достижений студентов наиболее важной является экзамен.

Как создать педагогические условия, необходимые для эффективного проведения экзамена? Как сделать так, чтобы экзамен стал инструментом развития студента, а не орудием его подавления?

Поиск ответов на эти вопросы заставил нас обратиться к мнению студентов. Нами была разработана анкета «Экзамен глазами студента». В анкетировании приняли участие 147 студентов второго — четвертого курсов математического и филологического факультетов. Проанализируем некоторые результаты анкетирования.

Первая проблема, которую мы изучали, была связана с формой проведения экзаменов. Нас интересовало, какая форма экзаменов, по мнению студентов, преобладает на факультете, какую бы форму студенты предпочли, будь у них возможность выбора. Большая часть студентов (51,7 %) считают,

что в вузе преобладает устная форма экзамена, 40 % называют смешанную форму (письменное выполнение заданий и затем устный ответ).

В зависимости от специфики факультета результаты получаются почти противоположные. Так 82,1 % студентов-математиков считают, что на их факультете ведущей формой экзамена является смешанная, и только 17,9 % называют в качестве преобладающей устную форму. Студенты-филологи считают, что на их факультете преобладает устная форма (73,3 %), но 28,9 % называют смешанную. Как видим, письменная форма экзамена на сегодняшний день не является приоритетной на этих факультетах. Да и студенты, отвечая на вопрос: «Как Вы считаете, какая форма экзамена по учебному курсу предпочтительнее?» — делают свой выбор в пользу разумного сочетания письменных и устных форм. Только 7,5 % студентов по всей выборке считают, что экзамен должен проводиться в письменной форме.

Ответы студентов свидетельствуют о том, что они предпочитают сдавать экзамен в следующих формах:

— устный ответ на вопросы билета, когда требуется рассказать (воспроизвести) учебный материал (21,8 %);

— устный ответ на вопросы билета, но в билет включена практическая часть: решить задачу, выполнить задание по применению теории на практике, дать теоретический анализ практической ситуации и т. д. (19,7 %);

— бланковое тестирование (27,2 %);

— компьютерное тестирование (4,8 %);

— письменные ответы на 2—3 открытых теоретических вопроса (11,6 %);

— письменное выполнение заданий и упражнений практического характера (10,2 %);

— письменные ответы и на теоретические открытые вопросы, и на задания практического характера (9,2 %).

Таким образом, студенты выступают за разнообразные формы проведения экзаменов, за сочетание различных вариантов письменных и устных видов заданий.

Успех экзамена во многом зависит от своевременного ознакомления студентов с требованиями к нему, технологией его проведения. Мы получили следующие данные по всей выборке: 33,3 % респондентов ответили, что преподаватели чаще всего предъявляют им форму, технологию организации экзамена и критерии оценки ответов в начале изучения курса на вводных лекциях; 19 % заявили, что это делается в процессе изучения курса, но ближе к началу; 23,1 % — что в конце изучения курса, на последней лекции (занятии); 27,9 % опрошенных считают, что форма, технология организации экзамена предъявляется преподавателем на консультации перед самым экзаменом; 1,4 % ответили, что требования находятся на кафедре в письменном виде, 2 % указали свой вариант ответа. Настораживает количество студентов, которые узнают о технологии проведения экзамена перед самым экзаменом. Только треть преподавателей знакомит студентов с требованиями к экзамену в начале курса. Причем 79,6 % респондентов все-таки отмечают, что большинство преподавателей разъясняет форму проведения экзамена и требования к ответам студентов.

Достоверность и объективность контроля и оценки может достигаться за счет применения разнообразных форм: устных, письменных, смешанных.

Устная форма реализуется через устный ответ на вопросы билета, когда требуется воспроизвести (рассказать) учебный материал; устный разбор включенных в билет заданий практического характера; устный реферат по проблеме и т. д.

Письменная форма осуществляется с помощью бланкового тестирования; письменных ответов на 2—3 открытых вопроса; письменного выполнения заданий и упражнений и т. д.

Среди приведенных вариантов письменного контроля наиболее актуальным, требующим внимания и разработки является тестирование.

Организация письменного экзамена с применением тестов подразумевает умение преподавателя разработать научно-методическое обеспечение, которое включает в себя:

- 1) спецификацию (описание целей, задач, предмета и объекта контроля, конкретизацию проверяемых элементов учебного материала и т. д.);
- 2) тесты (несколько вариантов), в которых представлена система заданий разного характера (с выбором ответов, с краткими ответами, открытых);
- 3) критерии оценки в баллах каждого вида заданий, в том числе открытых вопросов или заданий;
- 4) шкалу перевода баллов в отметки.

Разработка такого научно-методического обеспечения — дело очень трудоемкое и требующее от преподавателей специальных знаний и умений. Необходимо знать, какие типы заданий можно использовать; как правильно формулировать задания с краткими ответами, открытые задания; как разрабатывать шкалу оценки открытых заданий и др. Все эти вопросы рассматриваются в таком разделе педагогической науки, как педагогические измерения и тестология [8, 14].

Выделим достоинства и риски письменного экзамена.

Достоинства: объективность, достоверность, возможность проверить большой объем изученного материала у всех студентов, быстрота проверки, открытость материалов, четкость и ясность критериев оценки.

Риски: возможность списывания, трудность составления параллельных вариантов, трудность проверки при определенных процедурах письменного экзамена и т. д.

Учитывая, что и достоинства, и недостатки присущи письменной форме экзамена, раскроем сущность и содержание смешанной, или комбинированной (уровневой), формы, сочетающей в себе и письменный, и устный этапы экзамена.

Первый этап (уровень) — письменный. Он может проводиться в виде бланкового или компьютерного тестирования. Здесь проверяется в основном репродуктивный уровень усвоения учебного материала, хотя могут быть включены задания, выявляющие и конструктивный уровень усвоения. Полученные баллы переводятся в отметки по определенной шкале, но самая высокая отметка — это «хорошо».

Чтобы получить «отлично», студент должен перейти на второй уровень — устный (или, если захочет, то может оставить себе отметку, полученную по результатам тестирования). Здесь уже проверяется конструктивный и творческий уровни усвоения материала и поэтому формы должны быть соответствующие: творческий отчет по проблеме, коллективное или индивидуальное собеседование по сформулированной самими студентами проблеме, обоснование решения творческой задачи и т. д. Понятно, что на этот уровень

поднимаются студенты, получившие по результатам тестирования отметку «хорошо». Если же студент не смог выполнить задания второго уровня в соответствии с предлагаемыми критериями на «отлично», то у него остается отметка «хорошо».

Апробация такой формы организации экзамена свидетельствует о том, что она создает условия не только для проверки и контроля различных уровней усвоения учебного материала по всему содержанию программы, но и для развития личности студента.

Таким образом, чтобы такая форма контроля, как экзамен, создавала условия для объективной проверки и оценки учебных достижений студентов и не становилась сильным стрессом, необходимо:

— чтобы преподаватели своевременно ставили студентов в известность о форме проведения экзамена, требованиях к уровню усвоения учебного материала, критериях оценки и отметки;

— студенты при подготовке к экзамену ориентировались на данные требования, понимали, что каждый уровень усвоения учебного материала соответствует определенной отметке;

— в процессе итогового контроля использовались различные формы: тестирование, компьютерное тестирование, свободное собеседование т. д.;

— в процессе экзамена усилиями студентов и преподавателей устанавливалась атмосфера доброжелательности, ответственности и доверия.

Выбор форм оценивания основывается прежде всего на концепциях и стратегиях образования, преобладающих в тех или иных образовательных системах. Одним из получивших значительное распространение в последние годы в западноевропейских странах и США методов оценивания и учета личных достижений является оценивание при помощи портфолио (Portfolio-Assessment). В США данный метод ставят в один ряд с оцениванием на основе результатов и используют в первую очередь в обучении, основанном на компетентностном подходе. По сути, портфолио является лишь частью, конкретным видом так называемого аутентичного оценивания. Аутентичное оценивание — это вид оценивания, применяющийся в практико-ориентированном образовании и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков учащихся в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни — повседневной или профессиональной. В обучении на основе компетентностного подхода аутентичное оценивание направлено на выявление уровней сформированности компетентностей. В профильном обучении как разновидности практико-ориентированного образования аутентичное оценивание используется в зарубежных странах очень широко. В условиях вуза также можно использовать портфолио как форму контроля и оценки образовательных достижений студентов.

Портфолио — это альтернативная форма оценивания. Такое понимание портфолио отражает недовольство многих учителей традиционным способом оценки учебных достижений, осуществляющимся посредством тестов, которые, по их мнению, не в состоянии дать валидной картины подлинных умений (компетентностей). При Portfolio-Assessment учащийся — в противоположность тестам — получает возможность представить свои способности в разных областях более или менее самостоятельно. Решающим здесь является момент самоопределения.

Важнейшая цель портфолио — повышение рефлексивности учащихся по отношению к процессу учения, которая рассматривается как предпосылка

повышения самоответственности ученика, его самостоятельности в организации процесса учения (т. е. движение в сторону самообучения) и участия в процессе оценивания качества результатов учения. То есть сама идея оценивания учебных достижений претерпевает в правильно понятом портфолио-процессе существенные изменения.

Важность изменения форм оценивания учебных достижений подчеркивают очень многие авторы. При этом они исходят из положения, которое в настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения: **формы оценивания оказывают решающее влияние на процессы обучения, которые ему предшествуют**. Из этого вытекает, что, изменяя процедуру оценивания учебных достижений, мы оказываем существенное влияние и на сам учебный процесс. То есть портфолио как метод оценивания претендует не только на более адекватное отражение действительных достижений, но и на то, чтобы быть инструментом повышения качества процессов учения и преподавания.

Экзамен в форме представления и защит портфолио проводят преподаватели кафедры педагогики по курсам, требующим выполнения студентами творческих работ. Обычно эту форму сочетают с тестированием, чтобы проверить усвоение основных понятий, фактов, идей и теорий на репродуктивном уровне. Итоговая оценка ставится с учетом обеих форм экзамена.

Формирование эталона проверки, критериев оценки и отметки

Традиционно этот компонент деятельности оставался прерогативой преподавателя. К тому же преподаватели не фиксировали в нормативном виде эталоны, они оставались в их субъективном представлении. Поэтому достаточно часто происходило рассогласование между представлением студентов и преподавателей об образце выполнения того или иного задания. Особенно это касалось устных ответов. Ожидания преподавателя и его представления об образцовом устном ответе не совпадали с представлениями студентов. Отсюда и конфликтные ситуации, и недовольство студентов: «Я все рассказал, а преподаватель недоволен и ставит тройку».

Поэтому фиксированный эталон отличного ответа или выполненного письменного задания должен быть обязательно разработан преподавателем и представлен для обсуждения студентам.

Современный подход требует, чтобы и студенты умели разрабатывать образцы (эталонные) для контроля, вырабатывать оценочные шкалы в соответствии с определенными требованиями.

Результаты нашего исследования показывают, что только 34,2 % студентов считают, что все преподаватели объясняют студентам критерии оценки и отметки, 59,6 % — что это делают только некоторые преподаватели, 4,1 % — что никто из преподавателей не говорит об этом, 2,1 % дали свой вариант ответа. Среди студентов-филологов более 60 % отмечают, что только некоторые преподаватели доводят до сведения студентов критерии оценивания до экзамена. А на экзамене? Должен ли преподаватель при выставлении отметки в зачетную книжку сформулировать и высказать студенту аргументы, обосновывающие отметку?

85,7 % студентов, участвовавших в опросе, считают, что преподаватель обязательно должен при выставлении отметки в зачетную книжку сформулировать и высказать студенту аргументы, обосновывающие эту отметку, а

14,3 % студентов высказывают мнение, что не должен, что это зависит только от его желания. Причем студенты разных факультетов и курсов, с разным уровнем успеваемости примерно одинаково отвечают на этот вопрос.

В исследование был включен вопрос, стимулирующий самих студентов на осмысление критериев оценки: «На каком уровне надо продемонстрировать усвоение учебного материала, чтобы получить отметку "отлично"?» Репродуктивный уровень выбрали 11,7 % респондентов, конструктивный — 34,5 %, творческий — 26,2 %, необходимость показать усвоение учебного материала на всех вышеперечисленных уровнях — 27,6 %.

Большая часть студентов достаточно адекватно определяет уровень усвоения учебного материала и его соответствие отметке. Но необходимым условием является обсуждение этого вопроса с преподавателем.

Так, отвечая на вопрос: «Какие действия Вы предпринимаете, если не согласны с отметкой?» — студенты высказали следующие мнения: почти треть студентов молчат и не спорят, действуя по принципу «преподавателю виднее», но все-таки почти 60 % студентов при несогласии с отметкой просят преподавателя обосновать и аргументировать ее. Таким образом, для того, чтобы не допускать конфликта, надо заранее обговаривать критерии оценивания, соотнося их с уровнями усвоения учебного материала.

Оценка может быть как качественной, так и количественной. Применение балльной оценки (рейтинг) и перевод баллов в отметку по определенной шкале является достаточно перспективной формой оценки, которую должны осваивать преподаватели и студенты.

Рейтинговые системы контроля и оценки учебных достижений учащихся в последние двадцать лет широко применяются в образовательном процессе школ и вузов.

Слово «рейтинг» имеет английское происхождение. Как существительное оно переводится на русский язык словами «оценка», «разряд», «класс», «положение» (одного объекта относительно другого). Глагол *to rate* означает «оценивать», «определять положение».

В теории педагогических измерений этот термин имеет точно определенный смысл: место испытуемого по измеряемому признаку (показателю) среди других членов группы или выборочной совокупности. Средством измерения выступают педагогические тесты в широком смысле этого понятия. Существуют различные модели расчета текущего и итогового рейтинга учащегося [1, с. 110—114].

В образовательной практике рейтинговая оценка возникает как средство в кумулятивной (накопительной) системе оценивания, когда происходит оценка всех видов учебной работы студентов на основе определенных шкал, отличных от традиционной. Так, например, в ГУ ВШЭ к 2000 году накопительная система оценок получила всеобщее распространение. Как отмечает проректор этого вуза по данным мониторинга 2004 года, кумулятивную оценку использовало абсолютное большинство преподавателей (88 %). Но сами применяемые технологии расчетов сильно отличались даже в рамках одной кафедры. Отсюда возникла необходимость унификации подходов при сохранении определенной свободы, создание положения об общеуниверситетском рейтинге [13, с. 268].

Реализация рейтинговой системы оценки успеваемости основана на регулярном контроле учебной деятельности каждого студента, получении оценки и накоплении соответствующего рейтингового балла в зависимости

от результатов его систематической работы. Оценивание учебной деятельности студентов осуществляется по рейтинговой системе во всех учебных подразделениях вуза, с учетом специфики образовательной программы.

Как отмечает В. И. Звонников, «в российской системе высшего и среднего образования нет устоявшихся определений, позволяющих однозначно определить рейтинговый балл учащихся. В основном под ним понимают накопленный балл, полученный в результате простого или взвешенного суммирования оценок в порядковых шкалах, которые строятся на основе субъективного выставления и учета баллов учащегося в соответствии с различными уровнями учебной деятельности, временными промежутками в обучении или уровнями усвоения. Нередко к суммативным оценкам, характеризующим успеваемость, прибавляют поощрительные баллы за своевременную сдачу экзаменов, активность на занятиях» [2, с. 191].

Такая упрощенная трактовка, далекая от педагогических измерений, таит в себе, по меньшей мере, две серьезные ошибки:

— операция суммирования является недопустимой на порядковом уровне измерения;

— происходит объединение баллов, которые выставлены по различным переменным, что исключает возможность какой-либо корректной интерпретации подобного объединения.

Ведь возможна ситуация, когда в сумме баллов, накопленной учащимися за определенный период обучения, будут доминировать оценки по второстепенным переменным, не имеющим заметного отношения к целям образования.

И все же в целом баллы при корректном подходе к их подсчету и интерпретации могут оказать позитивное влияние на контрольно-оценочную систему в образовании.

Однако надо все же снова обратиться к вопросу, что мы оцениваем: знания, умения, навыки, учебную работу студентов, уровень их подготовленности или компетентности?

Наиболее часто употребляются словосочетания: рейтинг знаний студентов, рейтинг успеваемости, рейтинг знаний, умений и навыков, академический рейтинг и т. д. Какой же терминологией пользоваться?

С нашей точки зрения, правильнее говорить или «академический рейтинг», или «рейтинг учебных достижений студентов», понимая под учебными достижениями систему интегративных характеристик: знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и отношений, а также различных компетентностей.

Следовательно, можно сделать вывод, что рейтинговая система оценки учебных достижений студентов может стать инструментом управления образовательным процессом, так как предполагает ранжирование студентов по результатам кумулятивной (накопленной) оценки их персональных достижений в учебной деятельности и социальной активности.

* * *

Успешное овладение преподавателями и учащимися контрольно-оценочной деятельностью является необходимым и достаточным условием повышения качества образования в школе и вузе. Можно говорить о форми-

ровании контрольно-оценочной компетентности преподавателя и студента как личностного образования, создающего готовность к эффективному осуществлению этой деятельности. В структуру данной компетентности включаются мотивы, продуктивные способы осуществления этой деятельности, умения анализировать продуктивность контроля и оценки. Стратегия педагогического процесса заключается в приобщении учащихся к самоконтролю и самооценке. Необходимо создать условия для включения учащихся в самостоятельную постановку целей и задач контроля и оценки; в выбор адекватных целям способов контроля; в разработку эталонов выполнения заданий; в анализ продуктивности своей контрольно-оценочной деятельности.

Безусловно, преподаватели образовательных учреждений должны повышать свою квалификацию и осваивать современные подходы к решению проблем применения контроля и оценки в педагогическом процессе

Библиографический список

1. *Аванесов В.* Рейтинг // Педагогические измерения. 2006. № 1.
2. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
3. *Воронова Т. А., Засобина Г. А.* Формы и методы контроля качества знаний и уровня профессиональной компетентности будущего учителя // Вестн. Иван. гос. ун-та. 2003. Вып. 2.
4. *Дахин А. Н.* Открытое образование и компетентность его участников // Школьные технологии. 2008. № 1.
5. *Дмитриева М. А., Сенкевич Т. Я.* Система управления качеством подготовки специалистов по учебной дисциплине // Традиции ИвГУ и вызовы Болонского процесса: проблемы, противоречия, пути решения. Сб. науч.-метод. ст. Иваново, 2007.
6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997.
7. *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики. М., 2002.
8. *Звонников В. И., Чельщикова М. Б.* Современные средства оценивания результатов обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.
9. *Иванов Д. А.* Способы и процедуры оценки уровня достижений ключевых компетенций в учебном процессе // Школьные технологии. 2008. № 1.
10. *Леонтьев А. А.* Педагогика здравого смысла // «Школа 2000...»: Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / Под науч. ред. А. А. Леонтьева. М., 1997. Вып. 1.
11. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект / А. Литтл, М. Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М. С. Добряковой; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. (Образование: мировой бестселлер).
12. *Поташиник М. М., Моисеев А.* Управление качеством образования // Народное образование. 1999. № 7/8.
13. *Радаев В. В.* Новые формы организации учебного процесса: (На примере ГУ ВШЭ) // Вопр. образования. 2006. № 1.
14. *Чельщикова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. М., 2002.
15. *Татур Ю. Г.* Образовательный процесс в вузе: Методология и опыт проектирования: Учеб. пособие. М., 2005.
16. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: Учеб. для вузов. СПб., 2001.

ББК 74.58

*Н. В. Веремьева***ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В условиях рыночных отношений выпускники вузов все чаще сталкиваются с проблемой трудоустройства, в решении которой важно показать себя конкурентоспособным и готовым к постоянному профессиональному росту и саморазвитию. Современный образовательный процесс в высшей школе ориентирован на подготовку компетентного специалиста, способного осмысленно приобретать опыт жизнедеятельности. Компонентом личностной компетентности будущего специалиста является его личностный рост.

В данной статье представлены некоторые выводы диссертационного исследования по теме «Педагогические условия личностного роста будущих специалистов по связям с общественностью в процессе их психолого-педагогической подготовки» [1]. Так, нами была разработана модель педагогического процесса в условиях психолого-педагогической подготовки, обеспечивающей личностный рост будущих PR-специалистов. При разработке данной модели, которая представлена на рисунке 1, мы ориентировались на подход Н. В. Кузьминой [3] к определению педагогической системы как подсистемы, соотносимой с образовательным процессом в общей системе образования и характеризующейся следующими структурными элементами: цель, учебная информация, средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. В качестве теоретической основы разработки модели педагогического процесса мы рассматриваем личностно-развивающий подход к образованию [2] (Б. Б. Коссов). Компоненты предлагаемой модели педагогического процесса функционально связаны между собой.

Дадим характеристику каждому из компонентов структуры педагогического процесса. Особое место отводится целям как осознанному образу предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. Цели, выступая смысловым ядром и стержнем педагогического процесса, определяют особенности содержания обучения и дальнейший выбор педагогических условий, что значимо в достижении результатов процесса. В контексте проведенного исследования мы ориентировались на достижение личностных новообразований интраперсонального и интерперсонального характера, свидетельствующих об обеспечении личностного роста студентов средствами психолого-педагогической подготовки. Поэтому важно было гармонично соединить в некую целостность социально обусловленные и личностно значимые цели педагогического процесса.

Содержание как структурный компонент модели педагогического процесса представляет собой систему психолого-педагогических знаний и умений, подлежащих усвоению студентами. Отметим зависимость содержательного компонента от целевых установок педагогического процесса, что оказывает влияние на выбор тем и вопросов в изучении психолого-педагогических

© Веремьева Н. В., 2009

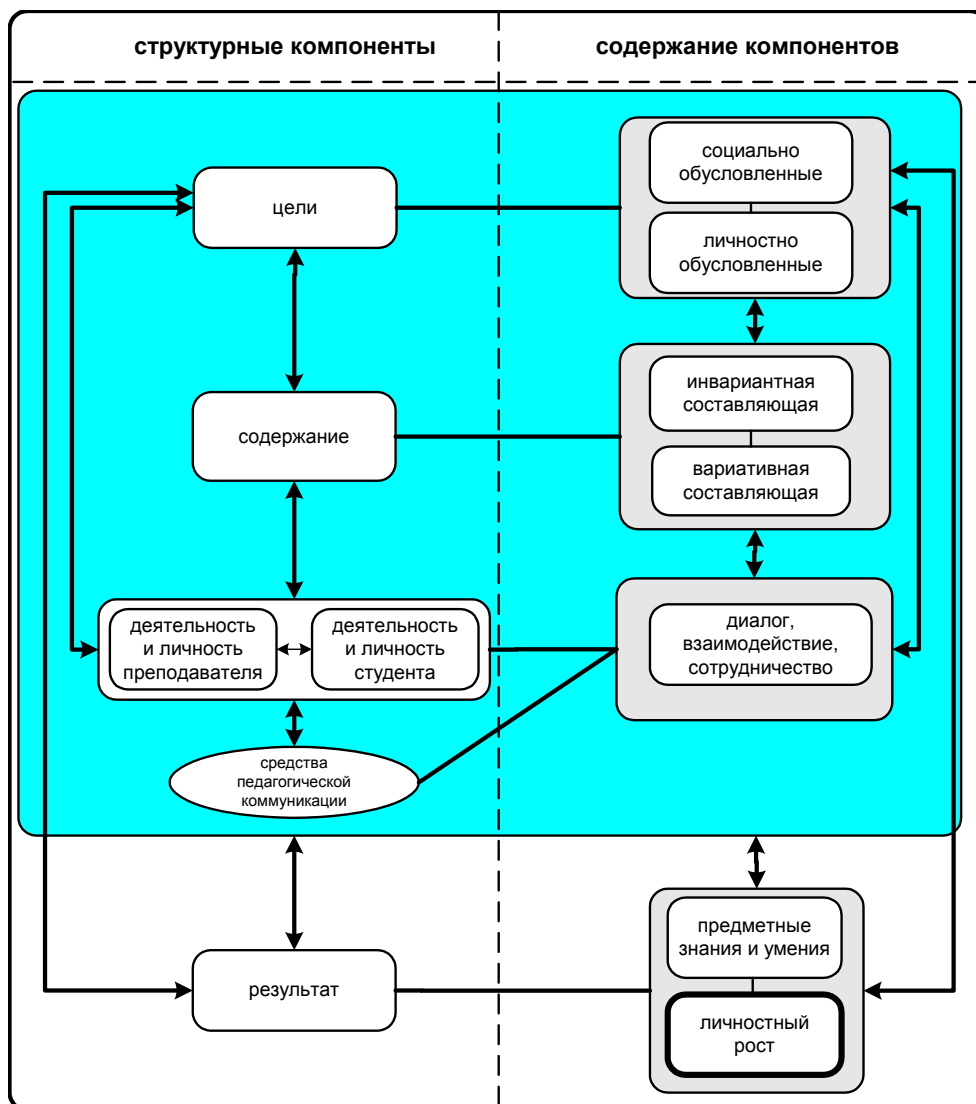


Рис. 1. Структурная модель педагогического процесса, обеспечивающего личный рост студентов

дисциплин. Содержание изучаемых курсов определяется инвариантной и вариативной составляющими. В связи с особенностями личностно-развивающего подхода к обучению возникает необходимость установления и регулирования соотношения обязательных для изучения вопросов, с одной стороны, и вопросов, представляющих интерес для студентов, — с другой. В структуре содержательного компонента наряду с инвариантной и вариативной составляющими мы выделяем информационно-содержательную (система психолого-педагогических знаний), операциональную (умения, навыки и способы деятельности) и личностно-смысловую (лично значимый для студентов опыт деятельности: опыт рефлексивной деятельности, поиск и определение студентами личного смысла в приобретаемых ими знаниях и умениях) компоненты (см. рис. 2). Особенностью содержания педагогического процесса является то, что личностно-смысловая составляющая нами рассматривает-

ся в качестве приоритетной. Она включается и проявляется в информационно-содержательной (в психолого-педагогических знаниях, метазнаниях) и операциональной (в общеучебных умениях и способах работы над собой, метаумениях) составляющих, что обозначается нами как обязательное условие проектирования педагогического процесса. Формирование метазнаний, метаумений и метакачеств студентов в настоящее время является одной из основных задач обучения. В условиях компетентностного подхода метакачества выступают стратегическим понятием преобразования профессионального образования.

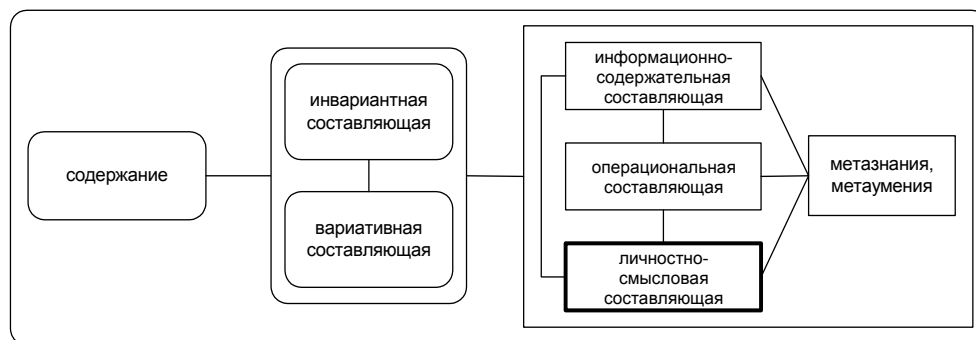


Рис. 2. Особенности содержательного компонента модели педагогического процесса, обеспечивающего личностный рост студентов

Деятельность и личность преподавателя и деятельность и личность студента рассматриваются нами с точки зрения их взаимодействия и сотрудничества как двух равноправных субъектов педагогического процесса. Преподаватель, создавая условия для продвижения студентов, организует деятельность студентов, стимулирует их личностное развитие. Обеспечение ситуации взаимодействия субъектов педагогического процесса возможно за счет выбора педагогических условий, в основе которых лежат учебный диалог как сущностная характеристика личностно-развивающего подхода к обучению и полилог.

Основными принципами педагогической деятельности выступают доверие, открытость, этические отношения друг к другу. Важной особенностью деятельности преподавателя мы считаем осознание им необходимости изменить себя. Речь идет о профессионально-личностной подготовке преподавателя не только как транслятора знаний, но и, главное, как личности, способной, с одной стороны, понять, раскрыть, оценить, спрогнозировать развитие каждого студента и, с другой — реализовать себя в педагогическом процессе, самоутвердиться лично и профессионально. Совместная деятельность преподавателя и студентов выстраивается согласно приемам интеракции и идеям субъект-субъектного подхода. Поэтому взаимодействие представляет собой непосредственную межличностную коммуникацию по освоению психолого-педагогических знаний, важнейшими особенностями которой являются способность принятия партнера по общению, умение констатировать собственные действия, а также интенсивный процесс общения как обмена деятельностью, смены и разнообразия ее видов, изменения состояния участников педагогического процесса.

Результат педагогического процесса, в первую очередь, мы видим в личностных новообразованиях, которые определяют личностный рост студентов, а также в их предметной (психолого-педагогической) подготовке по окончании обучения. При этом содержание психолого-педагогических дисциплин выступает средством развития личности студентов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что отличительными признаками педагогического процесса, обеспечивающего личностный рост будущих специалистов, выступают:

- учет личностно значимых для студентов целей и задач обучения;
- приоритетность личностно-смысловой составляющей в содержании обучения;
- совместная деятельность субъектов педагогического процесса, которая выражается в формах взаимодействия и сотрудничества педагога и студентов;

Результатом обучения выступает личностный рост студентов, средством обеспечения которого является содержание (предметные знания и умения) психолого-педагогических дисциплин.

Разработанная и представленная нами структурная модель педагогического процесса позволяет выявить педагогические условия, обеспечивающие развитие личностного роста студентов в ходе их подготовки.

Библиографический список

1. *Веремьева Н. В.* Педагогические условия личностного роста будущих специалистов по связям с общественностью в процессе их психолого-педагогической подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2007.
2. *Коссов Б. Б.* Личность: Теория, диагностика и развитие: Учеб.-метод. пособие для высш. учеб. заведений. М., 2000.
3. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ОБИДЧИВОСТИ

Проблема обиды и обидчивости в современной психологии является недостаточно разработанной как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне. Немногочисленные, фактически единичные исследования, проведенные в данной области, реализуют общепсихологический подход к изучению обиды и обидчивости, в русле которого обида рассматривается как особое психическое состояние, как одно из проявлений эмоциональной сферы личности. При этом исходная проблема до сих пор находится вне поля зрения социальных психологов, вопреки очевидной и важной роли обиды и обидчивости в реализации, поддержании и сохранении межличностных отношений.

С позиции общей психологии обида — негативное эмоциональное переживание, наиболее распространенной причиной которого является уязвленное самолюбие; это переживание, способное превратиться в своеобразную инфантильно-невротическую реакцию, возникающую в любых ситуациях, связанных с оценкой Я и самоутверждением [1, 2, 3].

С позиции социальной психологии обида — реакция на несоответствие ожидаемого и реального поведения партнера по общению, являющаяся сигналом нарушения социального контакта и специфическим регулятором социального взаимодействия, поскольку стимулирует партнеров к изменению отношений: к восстановлению нарушенных отношений или к их полному разрыву и дистанцированию [1, 5]. В то же время обидчивость как устойчивое свойство личности, отражающее высокую склонность к переживанию обиды в различных ситуациях общения, может выступать в качестве своеобразного барьера нормального межличностного взаимодействия, приводящего к дестабилизации межличностных отношений, вплоть до социальной дезадаптации. Не случайно обидчивость, как известно, является чертой характера конфликтной личности. Именно поэтому, на наш взгляд, изучение обиды и обидчивости в контексте социально-психологических исследований представляется не только важным, но и актуальным.

Цель предпринятого нами эмпирического исследования — определение социально-психологических детерминант обидчивости и ее влияния на специфику межличностных отношений.

В ходе исследования показатели обидчивости (у 45 испытуемых) сопоставлялись с разноуровневыми характеристиками личности, рассматриваемыми в качестве потенциальных детерминант и поведенческих коррелятов изучаемого личностного свойства. Для диагностики исходных характеристик использован ряд методик: диагностика уровня обидчивости и мстительности

Е. П. Ильина, тест-опросник самооотношения Столина — Пантилеева, самооценка психических состояний Г. Айзенка, шкала тревоги Дж. Тейлор, опросник интерперсональных отношений Т. Лири, диагностика коммуникативной толерантности В. В. Бойко, измерение личностной агрессивности и конфликтности Е. П. Ильина и П. А. Ковалева. Для обработки первичного материала применялся корреляционный анализ. В итоге были получены следующие результаты, отвечающие содержанию поставленных задач:

- выделены основные структурные компоненты обиды как специфического эмоционального состояния, лежащего в основе формирования обидчивости;
- установлены гендерные особенности переживания обиды;
- определены потенциальные психологические детерминанты обидчивости как устойчивого личностного свойства;
- уточнены степень и характер влияния обидчивости на специфику межличностных отношений.

Обидчивость проявляется в частом переживании обиды в процессе межличностного общения, при этом специфика конкретного состояния обиды определяется комбинацией трех структурных составляющих: субъекта, причины и эмоционально-поведенческой реакции на ситуацию, породившую обиду.

Одним из основных структурных компонентов обиды является *субъект* — человек, причинивший обиду партнеру по общению. Для изучения данного показателя испытуемым предъявлялся список потенциальных субъектов обиды: родственники, друзья, коллеги, просто знакомые. При этом предлагалось оценить, по отношению к кому чаще всего возникает обида. Наиболее значимыми субъектами обиды, как оказалось, являются близкие люди — родственники и друзья.

Приоритетная позиция близких в иерархии субъектов обиды отвечает психологической сущности обиды как негативной эмоциональной реакции на несоответствие ожидаемого и реального поведения партнера. Понятно, что определенная система ожиданий формируется в первую очередь в отношении самых близких людей.

Вероятность возникновения обиды, таким образом, опосредуется степенью близости сложившихся межличностных отношений. Однако в проявлении наметившейся закономерности обнаруживаются существенные гендерные различия: у девушек, в отличие от юношей, наблюдается более отчетливая дифференциация субъектов обиды в зависимости от характера отношений. Подобные различия, возможно, обусловлены тем, что женщины, в отличие от мужчин, ориентированы на аффилиацию, входящую в структуру их терминальных ценностей, и именно поэтому обнаруживают тонкую чувствительность в сфере межличностных отношений.

Наиболее важными *причинами* обиды по результатам опроса являются факторы, относящиеся к межличностным отношениям (предательство и обман, несправедливость, невыполнение обещаний), и факторы, блокирующие потребность в самоуважении (разные проявления неуважения). Ведущая позиция в иерархии причин обиды различных проявлений неуважения объясняется следующим образом: личность становится уязвимой для обиды в том случае, если ее самоуважение основано на внешних, а не на внутренних критериях. Гендерные различия в данном случае намечаются не столько в со-

держании конкретных причин, сколько в их широте и разнообразии. У девушек значительно шире спектр причин, порождающих обиду, чем у юношей.

Типичной формой переживания обиды выступает целый комплекс негативных эмоций, начиная с обычного раздражения и заканчивая возмущением, гневом, вплоть до презрения и отвращения к обидчику. При этом реакция на обиду может носить как пассивный, так и активный характер. Пассивная реакция проявляется в попытке скрыть от обидчика свои чувства, не обращать внимания на причиненную обиду, забыть неприятную ситуацию и сохранить отношения на прежнем уровне. Активная реакция заключается в демонстрации обиды, в требовании извинений, в причинении ответной обиды, а также в попытке выяснить отношения, вплоть до дистанцирования и прекращения отношений с обидчиком.

Гендерные различия обнаруживаются в степени активности реакции на обиду и в длительности переживания чувства обиды. У девушек более активный характер реакции сочетается с меньшей длительностью переживания обиды, и, наоборот, у юношей относительно пассивная реакция соотносится с длительным переживанием обиды.

Особенности женской реакции на обиду определяются присущей им эмоциональностью, а также отмеченной ранее ориентацией на аффилиацию, предполагающей периодическое уточнение отношений. Женская предрасположенность к выяснению отношений в конечном итоге может способствовать снятию эмоционального напряжения, не случайно длительность переживания обиды у девушек ниже, чем у юношей.

Относительная сдержанность в проявлении обиды у юношей диктуется традиционными культурными нормами и стереотипами мужского поведения. При этом неотрагированные эмоции, не находя выхода в реальном поведении, способствуют закреплению и более длительному переживанию чувства обиды, что в целом отвечает известной общепсихологической закономерности, согласно которой между внешней экспрессивностью любой эмоции и длительностью ее переживания существует обратная связь.

Частое переживание обиды, независимо от конкретного содержания ее структурных компонентов, способствует формированию специфического личностного свойства — обидчивости.

Обидчивость, в отличие от обиды, — интегральное личностное образование, обусловленное сочетанием различных личностных качеств. Потенциальными психологическими детерминантами обидчивости, согласно полученным результатам, прежде всего являются самооценка личности, а также уровень личностной тревожности и ригидности.

Высокий уровень самоуважения в сочетании с низкой тревожностью блокирует развитие обидчивости, что согласуется с предположением относительно психологической природы данного свойства личности некоторых авторов [1, 5], считающих, что частые обиды, а следовательно, и обидчивость есть проявление стойкого чувства собственной неполноценности, иначе — пониженного самоуважения. Таким образом, высокая степень самоуважения не только обеспечивает уверенность в себе и низкую тревожность, но и приводит к снижению обидчивости. Возможно, сформировавшаяся позитивная самооценка, особенно основанная на глубоких внутренних критериях, ослабляет потребность во внешних проявлениях уважения и признания со стороны партнеров по общению, понижая тем самым уровень обидчивости.

Ригидность личности, наоборот, усиливает обидчивость. Ригидность обуславливает жесткую запрограммированность, негибкость системы собственных ожиданий в отношении поведения партнера, при которой отрицается его право на спонтанность и самостоятельность действий в такой степени, что любое отклоняющееся от ожиданий в неблагоприятную сторону поведение порождает глубокую обиду. В данном случае ригидность означает отсутствие гибкости как в системе коммуникативных экспектаций, так и в оценке партнеров по общению; именно это делает ригидную личность чрезмерно обидчивой.

Самооценка и ригидность, выступающие в качестве психологических детерминант обидчивости, представляют собой ортогональные факторы, что дает основание для гипотетического выделения по крайней мере трех типов обидчивой личности. Природа обидчивости первого типа связана преимущественно с низкой самооценкой, второго — с высоким уровнем ригидности и третьего — с одновременным проявлением рассматриваемых факторов.

Обидчивость личности оказывает глубокое влияние на специфику коммуникативной сферы и характер межличностных отношений, ибо способствует повышению агрессивности, неуступчивости, конфликтности и снижению коммуникативной толерантности.

Высокий уровень агрессивности обидчивой личности легко объясняется с позиции фрустрационной теории агрессии, согласно которой агрессия есть следствие фрустрации, то есть блокады значимой потребности, в данном случае — потребности в самоуважении.

Обнаруженная в исследовании обратная связь между обидчивостью и коммуникативной толерантностью может иметь двусторонний характер: с одной стороны, обидчивость снижает коммуникативную толерантность, с другой — низкая толерантность способствует обострению обидчивости. В связи с этим интересно отметить главные проявления низкой коммуникативной толерантности, характерные для обидчивой личности: оценивание людей, исходя из своего Я, категоричность в оценках окружающих, склонность переделывать партнера по своим меркам, злопамятность.

Нетрудно заметить, что выделенный коммуникативный симптомокомплекс определяется очевидными внутренними взаимосвязями между отдельными составляющими. Так, неуступчивость всегда порождает конфликтность, конфликтности часто сопутствуют агрессивность и низкая коммуникативная толерантность. В то же время как неуступчивость, так и низкая толерантность, а следовательно, и конфликтность могут обуславливаться отмеченной ранее ригидностью, наблюдаемой у обидчивой личности.

В целом обидчивость определяет особый, специфический тип интерперсональных отношений, известный под названием паранойяльного и отличающийся недоверчивостью и мстительностью.

Представленные в данной работе эмпирические результаты позволяют составить своеобразный и пока далеко не полный психологический портрет обидчивой личности, включающий в себя следующие психологические качества:

- низкую самооценку;
- высокий уровень тревожности и ригидности;
- низкую коммуникативную толерантность;
- конфликтность и агрессивность.

Почти все вошедшие в данный перечень свойства, кроме ригидности, могут рассматриваться как проявления психической и нравственной незрелости личности. Отсюда можно предположить, что зрелая личность отличается низким уровнем обидчивости. Дополнительным основанием для подобного предположения являются известные положения гуманистической психологии и транзактного анализа. Персонологи гуманистического направления к важным индикаторам психической зрелости относят самопринятие (позитивное самоотношение) и принятие других (толерантность), а в транзактном анализе сама обида расценивается как инфантильная, иррациональная реакция на ситуацию межличностного взаимодействия [2, 4].

Психически зрелая личность, на наш взгляд, отличается не только позитивным самоотношением, но и большей глубиной понимания партнеров по общению, а следовательно, более реалистичной и гибкой системой предъявляемых им ожиданий, что, в свою очередь, в значительной степени снижает риск возникновения обиды и развития обидчивости.

Анализ и обобщение результатов исследования позволяют сделать следующий заключительный вывод: обидчивость как особое свойство и своеобразный показатель психической незрелости личности имеет сложный полидетерминированный характер и обуславливает менее адаптивные формы социального поведения.

Полученные нами эмпирические результаты и сделанные на их основе выводы представляют несомненный интерес для специалистов в области социальной психологии и персонологии, ибо вносят определенный вклад в теоретическую разработку исходной проблемы, в понимание природы и феноменологии обидчивости. Перспективой дальнейших исследований в этой области является более глубокое, полномасштабное изучение данного вопроса, что позволит разработать комплекс специальных коррекционных программ, направленных на снижение обидчивости и оптимизацию межличностных отношений.

Библиографический список

1. *Апуневич О. А.* Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 2001.
2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. / Отв. ред. М. С. Мацковский. СПб., 1992.
3. *Леонгард К.* Акцентуированные личности: Пер. с нем. Киев, 1981.
4. *Маслоу А.* Мотивация и личность: Пер. с англ. СПб., 1999.
5. *Орлов Ю. М.* Саногенное размышление обиды. М., 1996.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГА

Современная школа, как известно, предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям. Анти-тезой саморазвития в научной литературе выступают профессиональные деформации. Изучение профессиональных деформаций личности дает ответ на вопрос о причинах появления и путях преодоления затруднений в профессиональном развитии личности.

Термин «деформация» происходит от латинского *deformatio* (искажение) и буквально означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды. Под профессиональной деформацией понимается всякое изменение, вызванное профессией, наступающее в организме и имеющее стойкий характер. При этом деформация распространяется на все стороны физической и психической организации человека, которые изменяются под влиянием профессии. Эти особенности могут глубоко проникать и включаться в структуру личности, напоминая изменения, происходящие при акцентуациях [1].

Исследователи отмечают, что многолетнее выполнение одних и тех же профессиональных обязанностей приводит к появлению профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности. Поэтому можно констатировать, что деформации искажают конфигурацию личностного профиля профессионалов и негативно сказываются на эффективности и производительности труда [1, 2, 5, 7].

А. К. Маркова и Э. Ф. Зеер [3, 5, 6] используют для обозначения данного явления термин «профессиональные деструкции». Профессиональные деструкции А. К. Маркова определяет как изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса.

Основываясь на анализе психологической литературы и собственных эмпирических исследованиях, Э. Ф. Зеер сформулировал следующие концептуальные положения профессиональных деструкций личности:

1. Профессиональное становление сопровождается разнонаправленными онтогенетическими изменениями личности.

2. Профессиональные деструкции в самом общем случае — это нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, а также новых профессий или специальностей.

3. Профессиональные деструкции — это изменения структуры личности при переходе от одной стадии профессионального развития к другой. Они

возникают при возрастных изменениях, при физическом и нервном истощении, болезнях.

4. Переживание профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психологическим дискомфортом, а в отдельных случаях — конфликтами и кризисными явлениями. Успешное разрешение профессиональных трудностей приводит к дальнейшему совершенствованию деятельности и профессиональному развитию личности.

5. Деструкции, которые возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека, называют профессиональными деформациями.

6. Любая профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении деформирует личность. По мере профессионализации успешность выполнения деятельности начинает определяться ансамблем профессионально важных качеств, которые годами эксплуатируются. Отдельные из них постепенно трансформируются в профессионально нежелательные качества, развиваясь в профессиональные акцентуации — чрезмерно выраженные качества и их сочетания, негативно сказывающиеся на поведении и деятельности специалиста.

7. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионального развития эти периоды недолговременны, а на последующих стадиях — все более и более продолжительны. В этих случаях уместно говорить о профессиональной стагнации личности.

8. Сенситивными периодами образования профессиональных деформаций являются кризисы профессионального развития. Непродуктивный выход из кризиса искажает профессиональную направленность, инициирует возникновение негативной профессиональной позиции, снижает профессиональную активность. Эти изменения активизируют процесс образования профессиональных деформаций [3, с. 233—234].

Таким образом, говоря о соотношении профессиональных деструкций и деформации личности специалиста, можно сделать вывод о том, что деструкции, периодически возникая в процессе любой профессиональной деятельности, вызывают негативные изменения в структуре его личности. При этом чем больше таких деструкций, чем более продолжительное время они действуют, тем выше вероятность нарушения целостности личности профессионала, ее адаптивности и устойчивости.

Профессиональные деструкции могут быть вызваны любыми стрессовыми и кризисными состояниями, неизбежно возникающими в профессиональной деятельности. Их отдельные проявления вполне могут быть преодолены, особенно если они осознаются специалистом и глубоко не укоренились в его психике. С другой стороны, постепенное накопление таких деструкций в процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, особенно без стремления их преодолеть, вызывает появление более широкого симптомокомплекса негативных изменений, называемого профессиональной деформацией личности специалиста. При этом, говоря о деструкциях, мы, как правило, имеем дело с отдельными личностными изменениями, которые мо-

гут носить временный характер. А профессиональная деформация подразумевает необратимость негативных изменений личностной структуры, которые препятствуют успешному осуществлению профессиональной деятельности и отрицательно влияют на общее психическое состояние специалиста.

Следствием личностных деформаций являются психическая напряженность, кризисы, конфликты, снижение продуктивности профессиональной деятельности, неудовлетворенность социальным окружением и жизнью в целом.

Деформация личностных структур может возникнуть и как следствие прогрессивного развития определенных черт характера, познавательных способностей, мотивов в результате высокой степени специализации деятельности профессионала [10]. Гипертрофированное развитие указанных характеристик приводит к тому, что они начинают проявляться не только в профессиональной сфере, но и проникают в другие сферы жизни человека. Выполнение профессиональных обязанностей при этом существенно не страдает.

К группе риска в отношении формирования и развития личностных деформаций относится профессиональная деятельность педагога, независимо от разновидности выполняемой работы. Стрессовые ситуации, в которые попадает педагог в процессе взаимодействия с учениками, постоянное проникновение в суть психологических проблем ребенка, личная и социальная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье и личность преподавателя [6, 7, 8, 9]. Поэтому предметом наших психологических исследований являются особенности профессионально-педагогических деформаций, т. е. влияние многолетней педагогической деятельности на изменение личностных характеристик учителя.

Опираясь на результаты анализа психологической литературы по изучаемой проблеме, мы сформулировали следующую гипотезу нашего эмпирического исследования:

«Стаж педагогической деятельности оказывает влияние на личностные особенности педагога: в процессе преподавательской деятельности определенные личностные характеристики подвергаются деформированию».

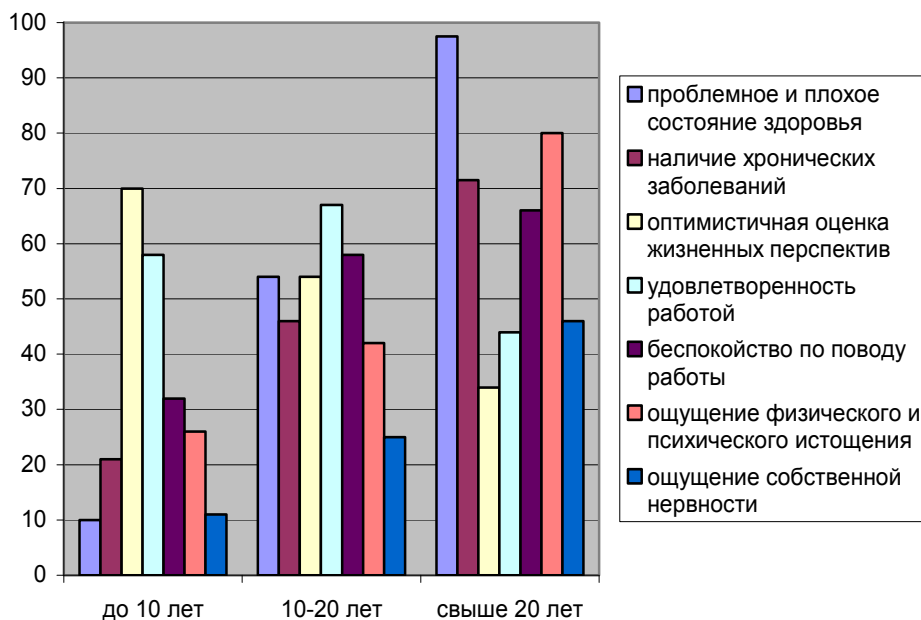
В процессе исследования проблемы профессиональной деформации педагогов использовались следующие методики: многофакторный личностный опросник FPI (модифицированный вариант А. А. Крылова и Т. И. Ронгиной), опросник карьерных ориентаций («Якоря карьеры») Э. Штерна, анкета для учителей А. И. Подольского и П. Хэймана, предназначенная для исследования их эмоционального состояния и психического благополучия.

В исследовании приняли участие три группы учителей с различным стажем педагогической деятельности: менее 10 лет (1-я группа), от 10 до 20 лет (2-я группа) и более 20 лет (3-я группа).

В процессе анализа результатов анкетирования педагогов мы сочли необходимым обобщить полученные данные, выделив из них наиболее существенные моменты (см. рис.).

Таким образом, у всех трех групп испытуемых имеются признаки нарушения соматического здоровья и эмоционального состояния (признаки профессионального выгорания, которое во многом является пусковым механизмом личностных деформаций). Это подтверждает тот факт, что выгорание не связано напрямую с возрастом и стажем работы. Однако старшая группа испытуемых является наиболее неблагоприятной в отношении эмо-

ционального состояния и состояния здоровья. Кроме того, наблюдается явная тенденция к ухудшению изучаемых показателей. Большинство испытуемых второй и третьей возрастных групп ощущают беспокойство по поводу работы, физическое и психическое истощение, связанное с повседневной деятельностью.



Здоровье и эмоциональное состояние педагогов в зависимости от стажа (результаты анкетирования), %

В процессе исследования особенностей мотивационной сферы (опросник «Якоря карьеры») мы установили, что она подвергается наибольшему деформированию. Корреляционный анализ полученных эмпирических данных показал, что с увеличением стажа педагогической деятельности учителя утрачивают стремление к успеху в профессиональной сфере, теряют интерес к работе, снижается уровень ориентации личности на интеграцию усилий других людей, утрачивается чувство ответственности за результаты работы. Снижается стремление к интеграции различных сторон образа жизни — учителя в основном ориентированы на работу и целиком погружаются в нее в ущерб семье, общению и другим сферам жизнедеятельности. Вместе с тем общий уровень профессиональной мотивации снижается, и педагоги работают как бы по инерции, не стремясь к новым способам деятельности, т. е. становятся ригидными как в отношении работы, так и в отношении других сторон жизни.

Кроме того, мы обнаружили, что с увеличением стажа снижается значимость карьерной ориентации «служение» — основы педагогической деятельности. Это означает, что работа с людьми и помощь людям перестают быть ценностями педагогов с большим стажем работы, что усложняет и, более того, делает бессмысленным труд педагога.

Перейдем к результатам анализа взаимосвязи стажа и личностных особенностей педагогов.

Корреляционный анализ позволил установить, что с увеличением стажа педагогической деятельности повышается уровень психопатизации педагогов, который создает предпосылки для импульсивного поведения. Кроме того, существует прямая значимая связь между стажем работы, агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. Нами была установлена также прямая значимая связь такой личностной характеристики, как уравновешенность, со стажем педагогической деятельности. Это означает, что с увеличением стажа работы педагоги становятся более стрессоустойчивыми, что скорее всего связано с указанным ранее фактором ригидности их профессиональной деятельности и утраты к ней эмоционального отношения. Обратная корреляция с общительностью указывает на то, что сфера общения с людьми утрачивает ценность с ростом стажа работы.

Кроме того, можно выделить тенденцию педагогов к маскулинности. Педагогический коллектив в основном состоит из женщин, которые усвоили и используют мужскую систему воспитания и обучения с использованием агрессивности, власти и жесткости.

Таким образом, гипотеза о том, что с увеличением стажа педагогической деятельности определенные личностные характеристики учителей подвергаются деформированию, подтвердилась.

Результаты нашего исследования могут найти применение и иметь практическую значимость в работе психологов, педагогов, специалистов по подготовке и переподготовке педагогических кадров, для того чтобы предсказать поведение и при необходимости помочь педагогам восстановить свое здоровье и продолжить эффективную профессиональную деятельность.

Данная проблема до сих пор является актуальной и недостаточно изученной, поэтому существуют широкие перспективы для продолжения исследования профессиональной деформации специалистов педагогической практики.

Библиографический список

1. *Безносков С. П.* Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.
2. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. Л., 1984.
3. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий. М., 2006.
4. *Климов Е. А.* Психология профессионала. М., 1996.
5. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
6. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.
7. *Митина Л. М.* Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности. М., 2005.
8. *Реан А. А.* Психология адаптации личности. СПб., 2006.
9. *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.
10. *Щедровицкий П. Г.* Очерки философии образования. М., 1993.

ББК 88.59

М. Е. Раскумандрина

СТИЛЬ ПОДЧИНЕНИЯ И УСПЕШНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

Решение многих социально-психологических задач выходит на проблему подчинения. Продуктивное подчинение сотрудников имеет большое значение для успешного функционирования любой организации, а также общества в целом. Эффективность управленческой деятельности во многом связана с учетом особенностей подчинения сотрудников.

Под подчинением можно понимать тип поведения субъекта, при котором он руководствуется целями и правилами, являющимися по отношению к нему внешними (диктуемыми другими людьми, социальными институтами) либо не согласующимися с его непосредственными стремлениями (заданными его внутренней моралью, совестью). Мотивацией такого поведения является желание получить поощрение или избежать наказания [1]. Поведение субъекта характеризуется определенной устойчивостью. Такую устойчивость часто связывают с понятием стиля. Выделяют стилевые характеристики человека, различающиеся степенью обобщенности: стиль жизни, деятельности, общения, саморегуляции, когнитивный, управления и другие [4]. Правомерно говорить и о стиле подчинения. Мы предлагаем рассматривать его как синтез двух характеристик — подчиняемости и исполнительности. Каждая из них может быть представлена в виде континуума. Крайние значения континуума «подчиняемость» — «принятие подчинения» и «отвержение подчинения». Крайние значения континуума «исполнительность» — «принятие поставленной задачи» и «переформулирование задачи с целью учета своих личных интересов». Сочетание полюсов континуумов позволяет выделить пять стилей подчинения. Нормативный стиль предполагает высокие подчиняемость и исполнительность. Манипулятивный — высокую подчиняемость и низкую исполнительность. «Человек дела» — низкую подчиняемость и высокую исполнительность. Маргинальный — низкие подчиняемость и исполнительность. При среднем значении показателей подчиняемости и исполнительности диагностируется пятый стиль — ситуационный, позволяющий гибко менять стратегии поведения в зависимости от ситуации. В случае когда высокий или низкий показатель по одной из характеристик сочетается со средним показателем другой, говорят о неопределенном стиле подчинения [2]. Для диагностики нами разработан и психометрически проверен опросник «Стиль подчинения».

Каждый стиль подчинения имеет свой психологический портрет, в основе которого лежит определенная структура субъективных характеристик. Определены субъектные детерминанты стилевых предпочтений подчиненных. Исследования с использованием методики 16 PF Р. Кеттелла показали, что представители подгрупп, дифференцированных по стилям подчинения, значимо отличаются по таким факторам, как доминантность, беспечность, сила сверх-Я, подозрительность, воображение, проницатель-

© Раскумандрина М. Е., 2009

ность, мятежность, способность к самоконтролю, стремление выглядеть в выгодном свете [3].

Интересным представляется вопрос об эффективности стилей подчинения. Предполагается, что по определению наиболее эффективны нормативный и ситуативный стили. Высокие подчиняемость и исполнительность являются социально одобряемыми и желательными для подчиненного качествами. Они предполагают стабильное положение сотрудника в организации. В известной мере нормативного подчиненного можно считать идеальным. Ситуативный стиль предполагает гибкость поведения субъекта. Эффективность стиля «человек дела» может снижаться из-за низкой подчиняемости, осложняющей взаимоотношения подчиненного с руководством и коллективом в целом. Однако высокая исполнительность и независимость такого сотрудника от чужого мнения повышает его авторитет. Манипулятивный стиль подчинения является менее эффективным, так как предполагает противоречивое поведение. Внешним подчинением сотрудник вводит в заблуждение руководителя. Это затрудняет взаимодействие руководителя с подчиненным, значительно снижает эффективность деятельности организации, предполагает двойственное положение самого сотрудника. Подчиненный с маргинальным стилем может считаться наименее эффективным. Такой подчиненный, формально являясь членом данного коллектива, фактически по своему внутреннему отношению, своим интересам не является таковым.

Вышеприведенное описание эффективности стилей поведения является в определенной степени умозрительным и требует эмпирической проверки. Существует огромное разнообразие видов человеческой деятельности, различных способов организации взаимоотношений в группах, как по горизонтали, так и по вертикали. Различные виды деятельности могут предполагать в качестве наиболее эффективных разные стили подчинения. В статье представлены результаты эмпирических исследований эффективности стилей подчинения, проведенных в рамках дипломных работ Л. В. Зиминной, Д. П. Фомичёва, К. В. Егоровой под руководством автора.

Л. В. Зиминной было проведено исследование эффективности стилей подчинения военнослужащих срочной службы. В исследовании приняли участие 285 военнослужащих в возрасте от 18 до 21 года. Ведущая роль во взаимоотношениях в воинском коллективе принадлежит официальным служебным отношениям. Деятельность военнослужащего строго регламентирована, а выбор форм поведения ограничен рамками уставов. Необходимым условием успешности деятельности, сохранения жизни военнослужащего является дисциплина. Подчинение можно рассматривать как составную часть дисциплины военнослужащего.

Наиболее представленным в выборке оказался манипулятивный стиль (23,5 %), затем по уменьшению представленности идут нормативный (14 %), ситуативный (12 %), маргинальный (11,5 %), «человек дела» (10,5 %). Остальные респонденты показали результаты, соответствующие неопределённому стилю.

С помощью метода экспертной оценки была оценена успешность воинской деятельности. На первом месте по успешности оказались военнослужащие с нормативным стилем, на втором — с манипулятивным, затем — ситуативным, маргинальным. На последнем месте — представители стиля «человек дела». Различия в успешности воинской деятельности всех групп значи-

мы. Значимость различий была установлена с использованием *t*-критерия Стьюдента. Можно видеть, что наиболее успешными являются стили, предполагающие высокую подчиняемость, независимо от уровня исполнительности. Наименее успешными — стили с низкой подчиняемостью, которая противоречит основным требованиям, предъявляемым к субъекту воинской деятельности. Таким образом, при прохождении воинской службы предпочтение отдается более подчиняемости, нежели исполнительности.

При исследовании успешности деятельности летчиков военно-транспортной авиации (дипломное исследование Д. П. Фомичёва) было установлено, что в группе с высокой степенью успешности преобладают нормативный и ситуационный стили подчинения, а в группе с низкой успешностью — манипулятивный и маргинальный стили, предполагающие низкую исполнительность. Анализ результатов отдельно по показателям исполнительности и подчиняемости показал, что они оба значимо выше у высокоуспешных летчиков (значимость различий устанавливалась с использованием *t*-критерия Стьюдента). Выборку исследования составили 39 летчиков в возрасте от 22 до 44 лет.

К. В. Егоровой было проведено исследование успешности деятельности менеджеров высшего и среднего звена. Выборку исследования составили 67 человек: учредители, генеральные, коммерческие и финансовые директора предприятий и руководители структурных подразделений. Было установлено, что в группе высокоуспешных менеджеров среднего звена более представлены ситуационный и неопределенный стили, менее представлен нормативный стиль по сравнению со среднеуспешными. Различие в распределении стилей подчинения установлено с использованием χ^2 -критерия Пирсона. Достоверных различий в распределении стилей подчинения руководителей высшего и среднего звена не обнаружено, однако на уровне тенденции можно отметить, что в группе руководителей среднего звена в достаточной степени представлен нормативный стиль, который отсутствует у руководителей высшего звена. Это говорит о том, что успешная деятельность руководителя, особенно высшего звена, не предполагает высокой подчиняемости.

Представляет интерес сочетание стиля руководства и стиля подчинения. У высокоуспешных менеджеров менее представлен директивный стиль руководства, более — коллегиальный. Наиболее часто у них встречается сочетание коллегиального стиля руководства с ситуативным и неопределенным стилями подчинения.

Представленные результаты исследований являются лишь начальным этапом изучения проблемы успешности стилей подчинения.

Библиографический список

1. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
2. Раскумандрина М. Е. К проблеме стиля человека: стиль подчинения // Социальная психология XXI столетия / Под ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2002. Т. 3.
3. Раскумандрина М. Е., Карпов А. В. Субъектные детерминанты стиля подчинения // Научный поиск: Сб. науч. работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль, 2004.
4. Толочёк В. А. Стили профессиональной деятельности. М., 2000.

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ МАЛЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В РАМКАХ АНАЛИЗА МАРГИНАЛЬНОСТИ ДАННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ

В системе общественных наук исследование предпринимательства как элемента социально-экономической системы и предпринимателя как структурного компонента социальной сферы общества имеет достаточно противоречивый характер. Данная проблемная область представляет различные, подчас полярные теоретические постулаты, методологические и методические построения. В целом дискуссии на предпринимательскую тематику не закончены ни в поле рассмотрения содержания категории «предпринимательство», ни по приоритету способов операционализации социальных групп и слоев предпринимателей в стратификационной системе.

В комплексе зарубежных теорий о предпринимательстве можно выделить классические и современные. Классические концепции носят преимущественно дескриптивный монофункциональный характер; предприниматель в них рассматривается с точки зрения его функционально-ролевой специфики в производственном процессе, социальная (структурная) специфика рассматривается как вторичная по отношению к экономической роли (Р. Кантильон, А. Смит, Д. Рикардо, К. Маркс, Т. Веблен, Й. Шумпетер, В. Зомбарт, М. Вебер и др.). Современные полифункциональные теоретические схемы содержат инструментальный аспект, они не отвергают классические, а существенно их дополняют. Формирование и развитие современных концепций шло в рамках анализа следующих аспектов: социально-политического, социетального, социокультурного, социально-экономического, рискованной деятельности, организационно-управленческого (Ф. Хайек, Дж. Гэлбрейт, П. Верхан, П. Самуэльсон, М. Фридмен и Д. Сэведж, А. Маршалл, Л. Мизес, П. Дракер и др.).

Концепций, посвященных предпринимательской тематике, огромное множество, и ряд ученых пытаются построить классификации данных теорий. Соответственно в них можно найти многочисленные дефиниции предпринимательства и предпринимателя, при этом научная мысль продолжает активно работать и предлагать новые идеи. Не избежала этого процесса и российская социология. Несмотря на наличие в отечественной литературе нескольких трактовок понятий «предпринимательство» и «предприниматель», в данном исследовании мы будем рассматривать предпринимательство как деятельность, являющуюся базой возникновения и развития соответствующего социального слоя. С нашей точки зрения, основными критериями данного вида деятельности и ее субъекта являются: ориентация на получение

прибыли, экономическая свобода деятельности и автономность принятия административных решений, самостоятельность, выражающаяся в личном риске и личной ответственности.

В отечественной науке предпринимательство является предметом интенсивного исследования (В. Радаев, Т. Заславская, А. Возьмитель, Л. Душацкий, С. Барсукова, Э. Фетисов, И. Яковлев, В. Позднякова, И. Мусаэлян, Ю. Сливницкий, В. Смольников, В. Шадриков, В. Немировский, А. Журавлев и В. Позняков, С. Балабанов, Л. Бабаева и др.). Изучаются проблемы, связанные с социальным генезисом, нынешним статусом, функциями и перспективами развития предпринимательства в России. Анализируются социальные качества предпринимательского слоя, различные стороны его положения, экономические условия и результаты деятельности. Уделяется немало внимания исследованию социокультурных характеристик предпринимателей, их установок, ценностей, мотиваций, норм поведения, моделей взаимодействия с властью, партнерами, подчиненными.

Большинство ученых считает, что при благоприятных условиях предпринимательство будет активно способствовать преобразованиям в обществе, а на практике ввиду трудностей в обеспечении таких условий наблюдается противоположный результат. Сложность, противоречивость и малая исследованность процесса развития российского предпринимательства обуславливает интерес специалистов.

Можно сказать, что несмотря на то, что отечественная литература изобилует примерами разного рода исследований предпринимателей, они не формируют полной адекватной картины социального бытия предпринимательских групп как важного элемента трансформирующейся социальной структуры российского общества. Подчас картина приобретает мозаичный, внутренне противоречивый характер. Причин тому несколько, главная заключается в наличии разных теоретических подходов. Мы ставим задачей эмпирическое познание избранного компонента социальной реальности, упорядочение его с позиции значимых для нас критериев, существующих в научной литературе, определение своего места в ведущихся дискуссиях.

Ввиду многообразия авторских мнений относительно социальной группы предпринимателей сложно дать общую характеристику особенностей ее представителей, более корректную оценку следует делать на основании конкретных исследований с учетом уже существующих данных. Нам важно отметить такую социологическую особенность группы предпринимателей на современном этапе, как ее маргинальность. Данное утверждение требует более тщательного рассмотрения.

Маргинальность — понятие, все чаще упоминаемое исследователями для характеристики социальных процессов, происходящих в обществе.

Под маргинальностью в традиционном значении чаще всего понимают относительно устойчивые социальные явления, возникающие на границе взаимодействия различных культур, социальных общностей, структур, в результате чего определенная часть социальных субъектов оказывается за их пределами.

Тем не менее понятие «маргинальность», занимающее в социологии определенное место, до сих пор не получило однозначной трактовки. Несомненно, интересно обратить внимание на такую важную характеристику, как положительное направление маргинальности, способность маргинальной

личности и новых или старых маргинальных образований становится медиаторами общественных процессов, структур.

Концепция маргинальности играет важную роль в поиске моделей описания новых социальных субъектов. Конечно, под углом данной концепции нельзя рассматривать все процессы, происходящие в обществе, тем не менее она придает целостность определенному ракурсу.

Концепция маргинальности сыграла важную роль в социологической мысли, однако до сих пор в определении содержания понятия маргинальности имеется немало трудностей. Во-первых, в практике использования самого термина сложилось несколько дисциплинарных подходов (в социологии, социальной психологии, культурологии, политологии и экономике), что придает самому понятию междисциплинарный характер. Во-вторых, в процессе развития понятия утвердилось несколько значений, относящихся к различным типам маргинальности. В-третьих, нечеткость понятия делает сложным измерение самого явления, его анализ в социальных процессах. В то же время достаточно распространенное и подчас произвольное употребление термина приводит к необходимости уточнения его содержания, систематизации различных подходов и аспектов его использования.

История возникновения и функционирования термина «маргинальность» сравнительно коротка и насыщена поисками и оригинальными находками. Его отличают методологическая универсальность, применимость к изучению самых разнообразных социальных процессов.

Тема маргинальности представлена в трудах первых классиков американской социологии: Р. Парка, Э. Стоунквиста. Далее она активно разрабатывалась такими учеными, как Э. Хьюз, Э. Дики-Кларк, Р. Мертон, А. Грин, Р. Херрик, Д. Харман. Теоретически важным шагом в разработке проблем маргинальности можно считать определение маргинального статуса (А. Керкхофф и Т. Маккормик). В социальной психологии феномен маргинальности достаточно подробно исследовал Т. Шибутани.

Анализ ранней американской социологической литературы по маргинальности показывает, что главное — личность на границе двух культур и вызванный этим пограничным состоянием комплекс социально-психологических последствий: дисгармония, потеря самоидентификации, различные траектории поисков себя. Становится очевидным существование нескольких концепций маргинальности. Наряду с исследованиями маргинальности в традиции американского субъективистско-психологического номинализма намечается подход к ее изучению в связи с объективными социальными условиями, с акцентом на сами эти условия и социальные причины маргинальности.

Под европейской традицией — обобщением весьма условным — следует понимать достаточно широкий спектр нюансировок понятия маргинальности. Отличает ее, во-первых, то, что в фокусе внимания — окраинные группы в социальной структуре, во-вторых — что концепция маргинальности как таковая не является главным объектом теоретических изысканий: она перенесена и принята в сложившемся виде, который отвечает нормам общественной жизни и способу ее познания (Б. Манчини, Ж. Леви-Стрэнже, А. Фарж, К. Рабан и др.).

В самом общем виде маргинальность связывается с исключением индивидов или социальных групп из системы общественных связей. Причины появления этой массы населения скрыты в глубоких изменениях структуры

общества и связаны с экономическими кризисами, войнами, революциями, демографическими факторами. Исследование маргинальности, своеобразие подходов и понимания ее сущности во многом определяются спецификой конкретной социальной действительности.

Отмечается неясность содержания значения понятия маргинальности. Особенно подчеркивается тот факт, что окраинные группы легитимируются как объекты официального контроля и определенных институтов. Большинство видов маргинальности образуются из структурных условий, связанных с участием в производственном процессе, распределении дохода, пространственном размещении. Многие находящиеся на краю люди ограничены в том, чтобы жить в соответствии с общими представлениями и общими стандартами. Выделяются три измерения процесса маргинализации (экономическое, политическое, социальное).

В настоящее время концепция маргинальности находится в стадии дальнейшего развития. В целом в изучении маргинальности можно выделить два основных подхода:

— изучение маргинальности как процесса перемещения группы или индивида из одного состояния в другое;

— изучение маргинальности как состояния социальных групп, находящихся вследствие этого процесса в особом маргинальном положении в социальной структуре.

Исследование маргинальности в трудах российских ученых начинается с рассмотрения этого феномена в русле общепринятых концепций и постепенного переосмысления его в контексте современной действительности (Е. Рашковский, Е. Стариков, Б. Шапталов). Сегодня в исследовательской литературе попытка выработки новой концептуальной модели маргинальности предпринимается в основном в рамках философского подхода (В. Шапинский, Н. Навджавонов, А. Атоян). В рамках собственно социологического подхода проблема маргинальности затрагивалась и исследовалась чаще всего фрагментарно (Л. Беляева, Н. Лапин, З. Голенкова, М. Темкин, С. Краснодарская, И. Попова).

В настоящий период общество переживает системный кризис, поразивший все его структуры. Логично, что сложное, многоаспектное понятие маргинальности приобретает в данных условиях качественно новое содержание, довольно существенно отличающееся от традиционных интерпретаций, и иные масштабы.

В переосмыслении понятия маргинальности и конкретизации его смысла в современных условиях России можно выделить следующие моменты:

1. Характер современных социальных процессов в России делает явление и формы его проявлений, с одной стороны, совершенно специфичными, а с другой — в них можно найти черты и закономерности, характерные для состояния общества в период его переструктурирования.

2. Общей причиной возникновения маргинальных явлений выступает хаотичное и почти неуправляемое движение общества к иной, пока еще неопределенной, социальной системе с новой социальной структурой в условиях кризиса и радикального реформирования.

3. Существенно изменяются характеристики социальных субъектов, приобретающих маргинальный статус. Специфика их в том, что они не исключаются полностью из системы социальных связей и отношений, но их

положение и роли в них резко изменяются. От степени трансформации общественных структур зависит степень и характер маргинализации. Особенно следует выделить группы населения, где наиболее интенсивны и радикальны социальные перемещения, изменения социального статуса:

— социальные группы, потерявшие свой прежний социальный статус и не имеющие возможности приобрести социальный статус, адекватный потерянному. В основе этого состояния — объективное понижение статуса. Например: безработные, «группы риска на рынке труда», а также различные категории работающего населения, для которых характерны наиболее резкие изменения в их социальном положении («новые бедные»);

— социальные группы, индивиды, приобретающие принципиально новый для прежней социальной системы социальный статус и не имеющие пока механизма нормального, общественно приемлемого функционирования (мелкий, средний, а частично и крупный бизнес, самозанятое население, фермеры и т. п.).

4. Специфика маргинальной ситуации порождает различные типы маргинальных позиций и направленность социального поведения.

Вопрос о критериях отнесения к маргинальным группам — один из наиболее сложных теоретических вопросов. Следует еще раз подчеркнуть, что в первую очередь маргинальность — результат процессов мобильности.

Основной критерий, определяющий состояние маргинальности индивида или группы, — состояние, связанное с периодом перехода, представляемого как кризис. При этом еще раз отметим, что изменения социального положения личности или группы определяются длительностью во времени, а также кардинальностью трансформации социальной среды.

Другой базовый критерий (точнее, группа критериев) — неопределенность социального положения, невключенность или неполная включенность в социальные структуры или группы.

Одно из современных основных направлений исследования маргинального положения личности или группы — неопределенность самоидентификации личности (группы) при попытке самоотнесения к общепринятым, «нормативным» социальным группам.

Следующим критерием следует назвать статусную несогласованность (рассогласованность, несовместимость). Этот отдельный теоретический вопрос интересует нас как констатация противоречий в статусных позициях в результате изменения социального положения.

Можно выделить две группы показателей степени маргинальности:

— объективные — вынужденность внешними обстоятельствами, продолжительность, неизменность ситуации, отсутствие возможностей изменить ее или ее составляющие в положительном направлении;

— субъективные — возможности и мера адаптированности, самооценка вынужденности или добровольности, социальной дистанции в изменении социального положения, повышения или понижения своего социально-профессионального статуса, преобладания пессимизма или оптимизма в оценке перспектив.

Применительно к современной ситуации в российском обществе критериями отнесения группы предпринимателей к новым маргинальным социальным группам можно признать глубокие, базовые изменения в их социальном положении, происходящие в основном под влиянием внешних обстоя-

тельств, а также продолжительность такой ситуации. Сюда же относятся неопределенность статуса, неустойчивость положения, потенциальная многонаправленность социальных траекторий в условиях нестабильности, а также в силу личностных особенностей; внутренняя и внешняя противоречивость положения, вызванная статусной рассогласованностью и усугубленная необходимостью социокультурной переориентации.

Здесь особенно четко просматриваются два уровня российской маргинальности. В идеале предпринимательство рассматривается как новый элемент по отношению к прежней социальной структуре, а предприниматели — как агенты формирующихся рыночных отношений. Основные критерии маргинальности на этом уровне — «переходное» состояние всего социального слоя в процессе его становления; отсутствие благоприятной внешней среды как условия его устойчивого социального функционирования; существование на границе между легальным и теневым сектором в системе экономических отношений с множеством переходных «теневых» и криминальных форм существования. Другой уровень — группы предпринимателей внутри этого слоя. Критерии их маргинальности носят другой смысл. Это состояние неустойчивости, вынужденности, статусной рассогласованности в определенных группах предпринимателей. Если, опираясь на мнения экспертов, выделять нечто самое общее, что может стать критерием определения маргинальных групп внутри самого слоя предпринимателей, это будет особый психологический тип личности или ориентация на занятие таким специфическим видом деятельности, как предпринимательство. И здесь можно выделить два основных типа — предприниматель «по природе» и предприниматель, вынужденный к этому обстоятельствами. Представляется все же, что тип маргинальной группы в слое предпринимателей — «вынужденный предприниматель». Его социальные характеристики требуют уточнения, а портрет определяют не социально-демографические и не региональные, а прежде всего личностные характеристики. Один из позитивных признаков — умение видеть и выстраивать перспективу своего дела, но в основе стратегии трансформации данного типа лежит стратегия выживания, деформирующая необходимые для ведения бизнеса черты у предпринимателей и самозанятого населения.

В связи с этим актуальным представляется исследование социально-психологического самочувствия маргинальной группы малых предпринимателей как наиболее многочисленной и характеризующейся высокой степенью маргинализированности в современных условиях российского общества.

Не секрет, что сегодня в России очень непростая социальная ситуация, вызванная экономическим кризисом, маргинализацией населения. Совокупность подобных проблем создает условия для роста в обществе чувства социального пессимизма, дискомфорта.

Социально-экономическая, социально-политическая ситуация напрямую зависит от общего фона социально-психологических настроений населения, другими словами — от его социального самочувствия. Этот фон, включающий в себя чувство социального оптимизма, экономической удовлетворенности, подразумевающий наличие активной жизненной позиции, одновременно является важным фактором, влияющим на все стороны жизни общества. От показателей благополучия социально-психологического самочувствия зависит темп перехода от маргинальной позиции к определенной.

Социально-психологическое самочувствие людей является предметом междисциплинарных исследований.

Среди факторов комплексной оценки социально-психологического самочувствия следует выделить личностные (социально-демографические характеристики, уровень удовлетворения потребностей, материальное положение, возможности реализации целей, состояние здоровья, индивидуальную предрасположенность, умение управлять своим психологическим и физиологическим состоянием), факторы микроуровня (взаимоотношения с ближайшим окружением) и макроуровня (статус деятельности, социально-политические и социально-экономические отношения в государстве). Для предпринимателей важными специфическими факторами оценки социально-психологического самочувствия следует считать самооценку материального положения по сравнению с положением окружающих, удовлетворенность своим положением в обществе и проективное представление о нем в будущем, динамику уровня материального благосостояния по отношению к окружающим за период реформ, самооценку уровня материального благосостояния по отношению к индивидуальному представлению о том, каким он должен быть.

В своем исследовании мы исходили из предположения, что социально-психологическое самочувствие занятых в сфере малого бизнеса можно охарактеризовать как неблагополучное. Требовалось выявить, какое влияние на него оказывают личностные факторы (пол, возраст, образование, стаж предпринимательской деятельности, состояние здоровья, особенности ценностно-мотивационной сферы), факторы микроуровня (взаимоотношения с семьей, родственниками, друзьями), внешние условия. Отдельную группу факторов составила динамика оценок предпринимателями своего материального положения.

В качестве объекта исследования выступили представители малого бизнеса, занимающиеся розничной торговлей. Всего было опрошено 100 человек.

Большинство респондентов — семейные женщины старше сорока лет со средним специальным образованием, имеющие стаж предпринимательской деятельности более 10 лет, который прямо зависит от возраста респондентов.

68,0 % опрошенных оценили состояние своего здоровья как удовлетворительное, 14,0 % — как хорошее, 10,0 % — как плохое, 8,0 % затруднились с ответом. При этом половина предпринимателей отметила, что за время ведения бизнеса оно ухудшилось, 30,0 % считают, что оно не изменилось, 15,0 % затруднились ответить, только у 5,0 % наблюдаются улучшения. Данные оценки коррелируют со стажем ведения бизнеса (чем больше стаж, тем хуже состояние здоровья) и являются факторами неблагоприятного социально-психологического самочувствия.

Две трети бизнесменов оценили уровень своего материального положения как средний, остальные — как низкий (1/4) и ниже среднего. Интересна динамика оценок уровня благосостояния. 48,0 % респондентов считают, что оно улучшилось, 24,0 % затруднились ответить, у 15,0 % оно не изменилось, а у 10,0 % — ухудшилось. Оценка изменений материального положения зависит от стажа предпринимательской деятельности. Чем он выше, тем выше процент оценки изменений «улучшилось», чем ниже — «ухудшилось».

Более половины предпринимателей (53,5 %) затруднились дать перспективную оценку своего материального положения, мнения оставшихся распределились поровну между его улучшением, неизменностью и ухудшением. Несмотря на то, что молодежные возрастные группы демонстрируют более позитивные оценки, динамика показателей материального положения предпринимателей оставляет желать лучшего. В принципе это объясняет сложившуюся картину: предприниматели не уверены в своем будущем и причина — в нестабильности общественной жизни и государственной политики в области малого и среднего предпринимательства.

Значимые терминальные ценности малых предпринимателей соответствуют ценностям, характерным практически для всех слоев российского общества: семья, здоровье, материальное благополучие, любовь, работа, уважение окружающих, дружба, образование, безопасность.

Согласно данным исследования ведущим мотивом прихода в бизнес был мотив вынужденного предпринимательства, поскольку не было иного способа заработать (63,0 %), а также желание повысить уровень своего благосостояния (22,0 %). 7,0 % искали возможности для самореализации, только 6,0 % осознанно хотели создать свое дело, в первую очередь это немногие люди, имеющие высшее образование. С учетом специфики социально-экономической ситуации региона данная ситуация вполне логична.

Взаимоотношения с социальным окружением (семьей, родственниками, друзьями) подавляющее большинство респондентов оценили как хорошие по всем позициям, соответственно, исключается возможность изучения степени влияния этой группы факторов на социально-психологическое самочувствие предпринимателей.

С точки зрения исследования важным для изучения является мнение о препятствиях и барьерах в развитии предпринимательства. Большинство (66 %) респондентов исследования считают препятствием недостаток капитала, а также (48 %) налогообложение. Несовершенство законодательства назвали как препятствие 31 % опрошенных нами предпринимателей. Меньшее количество респондентов отметили недостаток образования (14 %) и недостаток навыков ведения бизнеса (13 %).

Далее рассмотрим особенности социально-психологического самочувствия предпринимателей.

Большинство респондентов в последнее время испытывает чувство тревожности и беспокойства (49,0 %). 25,0 % испытывают чувство спокойствия и равновесия, незначительное количество — чувство бодрости и эмоционального подъема (10,0 %). 11,0 % респондентов испытывают чувство подавленности и угнетения, 2,0 % — чувство страха и отчаяния, 1,0 % — чувство озлобленности. Выявлена прямая зависимость проявления чувств от материального положения предпринимателей: чем выше достаток, тем больше позитивных чувств и наоборот.

Перейдем к рассмотрению вопроса о том, какие чувства испытывают предприниматели, думая о будущем. Оценки достаточно оптимистичны. Большинство респондентов ответили, что верят в то, что все будет хорошо (60,0 %). 22,0 % опрошенных испытывают беспокойство. Страх (6,0 %) и отчаяние (2,0 %) испытывает небольшой процент опрошенных предпринимателей, но столь же низким остается количество отметивших «надежду» (8,0 %)

и «спокойствие» (2,0 %). Чем моложе опрошенные предприниматели, тем чаще преобладают положительные настроения при мыслях о будущем.

В целом для предпринимателей характерна противоречивая позиция: оптимистические настроения относительно будущего и тревожность в настоящем.

Проведем анализ степени реализованности жизненных планов предпринимателей. Тревожно, что большинство респондентов исследования указали, что они добились значительно меньше того, на что способны (61,6 %). 17,2 % считают, что они достигли многого, но способны на большее. 16,2 % полагают, что они практически ничего не добились. Очень мало количество респондентов, достигших всего, к чему стремились, — 5,1 %. В старших возрастных группах, по мере достижения тех или иных жизненных целей, оценки возможностей реализации своих планов становятся менее уверенными. Это говорит о том, что большинство предпринимателей не реализовали своих способностей и задатков. Поскольку оценки возможности и успешности реализовать в имеющихся политических и социально-экономических условиях те или иные жизненные планы, устремления, цели оказывают определяющее влияние на социальное самочувствие людей, следовательно, социально-психологическое самочувствие опрошенной группы неблагоприятно.

Индикатором благополучия/неблагополучия социально-психологического самочувствия является готовность продолжать/прекратить начатое дело. Предпринимателям предлагалось ответить на вопрос: «Оставьте ли Вы свой бизнес, если Вам предложат работу по найму с достойной оплатой?». Оказалось, что большинство респондентов (72,4 %) согласились бы с таким предложением и всего 11,2 % отказались бы от него. Отметим, что 16,3 % опрошенных предпринимателей затруднились ответить на этот вопрос. Данное распределение вполне согласуется с мотивами прихода в предпринимательскую деятельность. Закономерно, что те предприниматели, кто испытывает чувство бодрости и эмоционального подъема, в 55,6 % случаев отказались бы оставить бизнес.

Социально-психологическое самочувствие рассмотренной группы предпринимателей можно назвать неблагоприятным.

Основными факторами, провоцирующими негативные состояния, можно считать увеличение возраста (стажа предпринимательской деятельности), невысокий уровень образования (респондентами осознается его недостаток), ухудшение состояния здоровья за период ведения бизнеса, вынужденность начала карьеры предпринимателя.

Объективное отрицательное воздействие на социально-психологическое самочувствие предпринимателей оказывают сложности с получением льготных кредитов, административные барьеры, высокий уровень налогообложения, несовершенство российского законодательства

Дальнейшие кризисные явления могут усугубить неблагоприятное социально-психологическое самочувствие представителей сферы бизнеса, затруднят преодоление маргинальности социальной позиции большинства бизнесменов. Представители сферы малого бизнеса нуждаются в расширении форм ее поддержки со стороны государства и общественности, поскольку они должны составлять существенную долю в среднем классе, который в России находится в настоящее время на стадии формирования, но именно мощный пласт среднего класса будет являться гарантом стабильности общества в будущем.

ББК 65.27

А. С. Коголовская

ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПРОЖИВАЮЩИМИ В ИВАНОВСКОМ ДОМЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ВЕТЕРАНОВ ТРУДА

Процесс социализации личности продолжается всю жизнь, включая и период старости, сопровождающийся изменением образа жизни, социального окружения. В силу этого и период старости естественно рассматривать не как период угасания, но как период, связанный с новыми потенциями развития: хотя человек физически слабеет, ослабевают некоторые его психические функции, тем не менее жизненный опыт, житейская мудрость, религиозность создают возможность не только адаптироваться к самому процессу старения, не только «доживать», но и развиваться духовно (а посредством этого и лично). Особенно важно то, что состояние старости и связанные с ним изменения внешних и внутренних условий жизни побуждают обращаться к вопросам о высших ценностях, к поиску ответов на эти вопросы, к пересмотру, переоценке своего жизненного опыта с позиций обретенных им высших человеческих ценностей. (Пути и средства реализации этих возможностей, конечно же, зависят от того, как человек жил, от его жизненной позиции, от его личности.) Все это может позволить старому человеку достичь иного качества социализированности.

К чему же приходится адаптироваться пожилому человеку, какие трудные ситуации, какие кризисы могут содействовать его развитию? Прежде всего он должен адаптироваться к самому процессу старения, связанному со множеством утрат, ограничением возможностей, ростом зависимости. Ему нужно приспособляться и к стремительно изменяющемуся миру, ведь он формировался и жил в другом мире, где были совершенно другие условия, отношения, ценности.

Особенно трудно адаптироваться к условиям пребывания в доме-интернате, поскольку приходится отказываться от многих привычек, от складывавшегося годами окружения. При этом еще более усложняется (если не прерывается совсем) общение человека с близкими и родственниками, появляется необходимость постоянных контактов, а часто и совместного проживания с людьми, которые с ним психологически несовместимы.

В Ивановском доме-интернате для ветеранов труда (ДИВТ) проводятся групповые психологические занятия для проживающих и индивидуальное психологическое консультирование.

Психологические услуги оказываются на добровольной основе и востребованы проживающими.

Работа с проживающими основывается на

- уважении к старости и старым людям,
- желании воспринять их опыт и знания,
- учете возрастных задач и психосоциальных особенностей возраста.

© Коголовская А. С., 2009

Потребности и ожидания обращающихся за психологической помощью различны. От индивидуальных консультаций они ожидают прежде всего индивидуального внимания, возможности безопасно выговориться, поделиться своими переживаниями, получить поддержку. Ряд проживающих надеется на помощь в разрешении личных вопросов, преодолении сомнений, раскрытии в себе неизвестных ранее возможностей и ресурсов.

Среди основных мотивов обращения к психологу со стороны проживающих в ДИВТ наиболее распространены следующие личностные проблемы и переживания:

- отрыв от близких и родственников;
- переживание утраты (здоровья, жилья, близких);
- трудности адаптации к условиям проживания (к условиям интерната, к иной социальной среде, к проживанию в одной комнате с соседями);
- переживание одиночества;
- трудности адаптации во вновь образовавшихся семьях;
- потребность в понимании, соучастии, сопереживании.

Терапевтические группы, формируемые в интернате, выполняют одновременно функции поддержки (забота о других, помощь ближним), развития самопомощи, формирования эмоциональной культуры. Кроме того, они предполагают обучение управлению своим психоэмоциональным состоянием, что позволяет преодолевать стрессы и влияние трудных жизненных ситуаций.

Сами по себе занятия дают временный эффект, но полученные навыки могут быть использованы проживающими в дальнейшем самостоятельно.

Занятия начинаются с того, что их участники говорят о своем эмоциональном и физическом состоянии, ожиданиях, связанных с занятиями. Это важно для развития внимания к телесным и эмоциональным состояниям, осознания чувств даже при их малой интенсивности, развития навыков вербализации чувств и их дифференциации. Может проясняться, уточняться состояние участника, выявляться его причины. Именно на этом этапе оказывается поддержка участникам группы, дается необходимая информация для преодоления нежелательных явлений. Фиксация внимания на внутренних ощущениях и эмоциях позволяет также лучше отследить результаты занятий, благодаря сопоставлению изначального и итогового состояний посещающих их ветеранов.

От групповой работы проживающие ожидают также общения, поддержки, возможности делиться переживаниями с другими и улучшения общего состояния. Все это уместно именно на этапе обмена чувствами.

В процессе групповой работы используются методы и приемы самонаблюдения, самопознания, самоанализа, тренировка волевых процессов, сосредоточения и расслабления, снятия напряжения, что повышает способность совладания с тревогой, страхом, агрессией, гневом и болью.

В процессе тренинга проживающие обучаются:

- самопознанию, вниманию к собственным телесным, психическим процессам, исследованию своего душевного мира;
- формированию и развитию навыков управления своими состояниями;
- развитию навыков преодоления трудных ситуаций (переоценка значимости ситуации позволяет избавиться от «залипания» на проблеме);
- развитию навыков конструктивного общения, оказания психологической поддержки;

- расширению границ мировосприятия (это важное условие нормализации состояния человека, совладания с трудными ситуациями и достижения удовлетворенности жизнью, понимания смысла бытия и своего места в нем). Расширение пространственных, временных границ мировосприятия человека способствует гармонизации его состояния, переоценке значимости ситуации, несет возможность оценивать жизнь шире и видеть себя и свои проблемы в масштабах города, страны, мира (расширение пространственных границ); развивает способность выйти за пределы сегодняшнего дня и оценить ситуацию с позиции прошлого, настоящего и будущего (расширение временных границ), увеличивает глубину проникновения человека в суть вещей, глубину понимания того, что происходит с ним, его семьей, экономикой, нацией, страной, человечеством, оказывает существенное влияние на стресс (содержательные границы мировосприятия). Все это дает возможность расширения границ восприятия, развития способности принимать в расчет взгляды и интересы других.

К концу групповых занятий проживающие, как правило, отмечают улучшение как психоэмоционального, так и физического состояния.

Во время групповых занятий используются и другие формы работы. Это совместный просмотр и обсуждение фильмов, совместное чтение и обсуждение художественных произведений, арт-терапевтические методы. Иногда используются щадящие совместные двигательные упражнения, мягко тонизирующие организм и формирующие позитивный настрой и чувство единения в конце занятий.

В итоге тренинг способствует развитию восприятия взаимосвязи между телом, чувствами, мыслями, действиями; формированию умения трансформировать эмоции социально приемлемыми способами.

Таким образом, тренинг направлен на оказание пожилым людям помощи и поддержки в совладании с трудными жизненными ситуациями на основе развития саморегуляции психических состояний и коммуникативной культуры.

Индивидуальная работа с проживающими происходит в форме поддерживающих бесед и индивидуальных консультаций (более продолжительных по времени и сфокусированных на конкретных проблемах клиентов).

Основная задача консультанта — это созидание взаимоотношений доверия и принятия. Это важно прежде всего потому, что от того, какие взаимоотношения создаются с проживающими, зависит сама возможность помощи им. Вместе с тем проживающие нуждаются в доброжелательных искренних отношениях. Особенно им нужно участие. И если консультант прилагает усилия для установления отношений и обладает соответствующими профессиональными навыками, то проживающие, как правило, быстро откликаются на это.

В процессе общения с пожилыми основным является слушание. Оно предполагает внимание, избегание осуждения и концентрацию на человеке ради того, чтобы понять его переживания. Считается, что искусство слушания наилучшим образом демонстрируется, когда консультант может ответить на вопрос: «Что происходит внутри этого человека и в его жизни в данное время?»

Важную роль в общении с проживающими играют:

- усиление сильных сторон собеседника;
- установление ограничений (это касается прежде всего того времени, которое отводится на консультацию);
- конструктивная обратная связь, которая помогает клиенту изменить искаженные схемы мышления и поведения;
- возврат к исходной или значимой теме разговора;
- использование метафор.

Оценить качество сложившегося контакта возможно на основании наблюдений: по реакции проживающих, их словам, действиям. Проживающие могут отмечать, что они чувствуют себя лучше, что они в большем спокойствии, что они испытывают меньше тревоги, нежели ранее. Им может требоваться меньше лекарств. О качестве установившегося контакта говорит также их желание и готовность к продолжению общения с консультантом-психологом. Не всегда отношения складываются сразу, с первой встречи. Иногда для этого требуется время.

Особого внимания заслуживают те пожилые люди, которые нуждаются в особом уходе, в частности прикованные к постели. Их связь с миром весьма ограничена. Они в особой степени испытывают потребность в эмоциональной поддержке и общении. Для них каждый приход нового человека — долгожданное событие. Поддерживающие беседы с этой группой проживающих имеют особую важность. Индивидуальные консультации используются реже по причине их физической слабости (а консультативная работа требует от клиента наличия сил). С ними проводятся беседы с глазу на глаз.

Для пожилых людей бывает важно поделиться своими воспоминаниями о прожитой жизни и найти в лице собеседника заинтересованного слушателя. Представляется весьма значимым содействие позитивному оцениванию пожилыми людьми своей жизни. Примирение с прожитой жизнью — это осознание ее как обретенного опыта, подготавливающего к принятию высших ценностей. Оно способствует более позитивному восприятию жизни и рождает более спокойное отношение к смерти. Осознание смысла и ценности прожитой жизни подготавливает к восхождению на более высокие ступени духовного и общего личностного развития.

Кризисные переживания, свойственные возрасту и ситуации пребывания в доме-интернате, делают людей пожилого возраста наиболее восприимчивыми как к помощи, так и к саморазрушающим тенденциям. И это делает вопрос о приобщении пожилого человека к высшим ценностям особенно значимым.

Старые люди — дети своего времени. Среди них распространена оценка своей жизни с точки зрения благополучия, частоты и тяжести переживаемых травм, результатов: тяжело на закате жизни оказаться в доме престарелых, оказаться одиноким, немощным, зависимым.

Важно помочь им оценить свою жизнь, полную трудностей и невзгод, с иных позиций, воспринять ее через осознание результатов своих усилий (личностное развитие, дети, внуки, их устроенная жизнь), значимости пройденного ими пути, через нравственную его оценку («Я всегда жил честно, верой и правдой служил своему делу»); посредством иного видения значимых событий (вместо «У меня такая тяжелая, неблагоприятная жизнь, я

столько раз подвергалась угрозе жизни, понесла столько утрат» — «Я благодарна судьбе, Богу за то, что, несмотря ни на что, они хранили меня, я пережила многих своих родных»).

Осознание смысла прожитой жизни — это есть и осознание того, что человек дал миру, того, что он оставляет после себя. Это его трудовые достижения, дети, воспитанные им; это то, что он дал людям, это и его самосозидание, опыт и ценности, которыми он одарил и одаривает других (современников и потомков).

Обретение глубинного жизненного смысла, обретение способности направлять свою жизнь, следуя собственным ценностям и смыслом, преображая себя, — это не только преодоление состояния социальной изолированности пожилого человека, но и, напротив, углубление и развитие процесса его социализации, утверждение его социальной ценности.

АННОТАЦИИ

Т. А. Воронова

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена применению компетентно-деятельностного подхода к изучению таких феноменов, как «контроль» и «оценка». Рассматривается структура контрольно-оценочной деятельности преподавателя и учащегося. С современных позиций характеризуются все выделенные компоненты контрольно-оценочной деятельности. Предлагаются пути решения проблемы повышения объективности контроля и оценки учебных достижений студентов.

Ключевые слова: контроль, оценка, контрольно-оценочная деятельность, компетентность, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход, экзамен, тесты, портфолио, рейтинг.

Н. В. Веремьёва

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Рассматриваются отличительные характеристики модели педагогического процесса, обеспечивающего личностный рост студентов, на примере психолого-педагогической подготовки будущих специалистов по связям с общественностью.

Ключевые слова: личностный рост, специалист по связям с общественностью, модель педагогического процесса, психолого-педагогическая подготовка.

З. А. Агеева, М. С. Гриценко

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ОБИДЧИВОСТИ

Рассматриваются психологические детерминанты обидчивости, обсуждается ее влияние на коммуникативную сферу личности.

Ключевые слова: обида, обидчивость, самооценка, конфликтность, толерантность.

Е. А. Круглова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГА

Анализируются психологические особенности формирования профессиональной деформации личности педагогов общеобразовательной школы.

Ключевые слова: профессиональная деформация личности, профессиональные деструкции, профессиональное выгорание.

М. Е. Раскумандрина

СТИЛЬ ПОДЧИНЕНИЯ И УСПЕШНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

Предлагается классификация стилей подчинения, рассматривается проблема эффективности стилей подчинения в различных видах деятельности.

Ключевые слова: стиль подчинения, эффективность стилей подчинения, успешность деятельности, стиль руководства.

Е. В. Глушкова

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ МАЛЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В РАМКАХ АНАЛИЗА МАРГИНАЛЬНОСТИ ДАННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Рассматривается маргинальность социальной группы предпринимателей на основе анализа существующих концепций, представлены результаты эмпирического исследования, показывающие неблагополучие социально-психологического самочувствия предпринимателей сферы малого бизнеса г. Иванова в настоящее время.

Ключевые слова: предпринимательство, предприниматель, маргинальность, новые маргинальные группы, критерии и степень маргинальности, социально-психологическое самочувствие, факторы социально-психологического самочувствия.

А. С. Козаловская

ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПРОЖИВАЮЩИМИ В ИВАНОВСКОМ ДОМЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ВЕТЕРАНОВ ТРУДА

Рассматривается период старости как период, связанный с новыми потенциалами развития. Раскрываются направления адаптации пожилого человека, принципы оказания психологических услуг проживающим в Доме-интернате для ветеранов труда. Описаны этапы проведения групповых занятий. Приводятся эффекты, достигаемые в результате групповых занятий. Говорится о сути индивидуального консультирования, которое проводится в доме-интернате, о специфике работы с ослабленными людьми, прикованными к постели.

Ключевые слова: пожилые, психологическая помощь, адаптация, развитие.

SUMMARIES

T. A. Voronova

STUDY OF CONTROL AND EVALUATION PROBLEMS ON THE BASIS OF COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH

The article is devoted to the application of competency-activity approach towards study of such phenomena as “control” and “evaluation”. The structure of control-evaluative activity of a teacher and a pupil is described. All chosen components of control-evaluative activity are characterized according to the modern points of view. The ways of solving the problem of objectivity increasing of control and evaluation of students’ educational achievements are offered.

Key words: control, evaluation, control-evaluative activity, competence, personal-activity approach, competency building approach, examination, tests, portfolio, rating.

N. V. Veremyova

PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL PROCESS MODEL PROVIDING PERSONAL GROWTH OF FUTURE SPECIALISTS

The article represents distinctive features of pedagogical process model providing personal growth of students. It is made by the example of psychological-pedagogical training of future PR-specialists.

Key words: personal growth, PR-specialist, model of pedagogical process, psychological-pedagogical training.

Z. A. Ageeva, M. S. Gritchenko

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTER AND PHENOMENOLOGY OF TOUCHINESS

Psychological determinants of touchiness are described. The influence of touchiness on personality communication sphere is discussed.

Key words: offence, touchiness, self-appraisal, liability to conflicts, tolerance.

E. A. Kruglova

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHER’S PROFESSIONAL DEFORMATION

The article analyzes psychological peculiarities of formation of teachers’ professional deformation in general school.

Key words: professional deformation of personality, professional destructions, professional burnout.

M. E. Raskumandrina

**STYLE OF SUBJECTION AND SUCCESSFULNESS
OF SUBJECT'S ACTIVITY**

The classification of styles of subjection is suggested in the article. The problem of efficiency of subjection styles in different kinds of activity is analyzed.

Key words: style of subjection, efficiency of subjection styles, successfulness of activity, style of guidance.

E. V. Glushkova

**FACTORS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
OF REPRESENTATIVES OF SMALL BUSINESS IN THE CONTEXT
OF MARGINALITY ANALYSIS OF THIS SOCIAL GROUP**

The article examines marginality of social group of businessmen on the basis of existing concepts analysis. The article presents the results of empirical research showing the unsuccessfulness of social and psychological well-being of representatives of Ivanovo small business at present.

Key words: business, businessman, marginality, new marginal groups, criteria and extent of marginality, social and psychological well-being, factors of social and psychological well-being.

A. S. Kogalovskaya

**THE EXPERIENCE OF PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL WORK
WITH PEOPLE LIVING IN IVANOV NURSING HOUSE
FOR VETERANS OF WORK**

In the article the period of senility is considered as a period connected with new potentials of development. The ways of elderly people adaptation are also analyzed. The article shows the principles of rendering psychological services for people living in the nursing house for veterans of work. The stages of group work with elderly people are described. The effect reached during this group work is shown. The authors tell about the essence of individual consultations which are implemented in the nursing house and emphasizes the specific character of work with weakened and bedridden people.

Key words: the elderly, psychological assistance, adaptation, development.

Сведения об авторах

ВОРОНОВА кандидат педагогических наук, профессор,
Тамара Александровна заведующая кафедрой педагогики,
Ивановский государственный университет.
(4932) 37-45-71, pedagog@ivanovo.ac.ru

ВЕРЕМЬЁВА кандидат педагогических наук,
Наталья Васильевна доцент кафедры педагогики,
Ивановский государственный университет.
(4932) 37-45-71, pedagog@ivanovo.ac.ru

АГЕЕВА кандидат психологических наук,
Зоя Александровна доцент кафедры психологии,
Ивановский государственный университет.
(4932) 32-74-52

ГРИЦЕНКО психолог СОШ №7, г. Иваново.
Марина Сергеевна (4932) 56-93-89

КРУГЛОВА кандидат психологических наук,
Елена Александровна доцент кафедры психологии,
Ивановский государственный университет.
(4932) 32-74-52

РАСКУМАНДРИНА кандидат психологических наук,
Марина Евгеньевна доцент кафедры психологии,
Ивановский государственный университет.
(4932) 32-74-52

ГЛУШКОВА кандидат социологических наук, доцент кафедры
Елена Владимировна социальной работы и прикладной социологии,
Ивановский государственный университет.
eglu@yandex.ru

КОГАЛОВСКАЯ кандидат психологических наук, доцент кафедры
Анна Сергеевна социальной работы и прикладной социологии,
Ивановский государственный университет.
89109946341

**ВЕСТНИК
ИВАНОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**
Серия «Естественные, общественные науки»
Выпуск 1
Педагогика. Психология. Социальная работа

Подписано в печать 11.03.2009 г.
Формат 70×108¹/₁₆. Бумага писчая. Печать плоская.
Усл. печ. л. 4,5. Уч.-изд. л. 4,5. Тираж 100 экз.

Издательство «Ивановский государственный университет»
✉ 153025 Иваново, ул. Ермака, 39 ☎ (4932) 93-43-41
E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru