МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ В. Г. Леонтьева
(г. Новосибирск, 25−28 декабря 2014 г.)

Под редакцией
кандидата психологических наук, доцента
О. А. Белобрыкиной,
доктора психологических наук, профессора НГПУ
Н. Я. Большуновой

НОВОСИБИРСК
2015

УДК 159.9(082)+159.95(082)+378(082)+343.95(082)
ББК 88я43+88.37я43+88.47я43+74.484я43
П863

Печатается по решению
Редакционно-издательского
совета ФГБОУ ВПО «НГПУ»

Подготовлено и издано в рамках реализации
Программы стратегического развития
ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.

Рецензенты:
кандидат психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «НГПУ»
О. А. Шамшикова;
доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «НГПУ»
З. И. Лаврентьева;
доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «НГТУ»
Л. В. Меньшикова

П863 **Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее** : материалы Международной науч.-практич. конференции, посвященной 85-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ В. Г. Леонтьева (г. Новосибирск, 25–28 декабря 2014 г.) / под ред. О. А. Белобрыкиной, Н. Я. Большуновой ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2015. – 334 с.

ISBN 978-5-00023-402-0

Материалы конференции посвящены актуальным проблемам психологии мотивации личности. В сборнике представлены теоретические и прикладные аспекты изучения сущности феномена мотивации, составляющих мотивационной сферы личности. Изложены результаты экспериментальных исследований влияния личностных, социальных, деятельностных и других факторов на динамику мотивов и развитие мотивационной сферы личности.

Сборник приурочен к 85-летию со дня рождения доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ, академика Международной академии наук педагогического образования В. Г. Леонтьева и адресуется преподавателям вузов, научным сотрудникам, студентам, магистрантам, аспирантам, практикующим психологам и педагогам.

УДК 159.9(082)+159.95(082)+378(082)+343.95(082)
ББК 88я43+88.37я43+88.47я43+74.484я43

ISBN 978-5-00023-402-0

© ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2015

К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ВЛАДИМИРА ГРИГОРЬЕВИЧА ЛЕОНТЬЕВА

(26.01.1930 – 20.01.2011)



ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНЫХ РЕДАКТОРОВ

ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ЛЕОНТЬЕВ – ЛИЧНОСТЬ, УЧЕНЫЙ, УЧИТЕЛЬ

В последние годы исследователи, занимающиеся историей отечественной психологии, все чаще обращают взгляд на представителей так называемой «провинциальной» психологии для осмысления их вклада в современную науку. В плеяде выдающихся российских психологов достойное место по праву принадлежит Владимиру Григорьевичу Леонтьеву, основателю сибирской научной школы. Без знакомства с биографией и научным творчеством этого замечательного человека и талантливого ученого представления современных российских психологов о достижениях отечественной науки будут фрагментарными и неполными.

Владимир Григорьевич Леонтьев родился 26 января 1930 г. в многодетной крестьянской семье в старинном селе Ягодное Грачевского района Оренбургской области.



Рис. 1. В.Г. Леонтьев, 1953 г.

В 1946 г. он окончил семилетнюю школу и поступил в Бузулукское педагогическое училище. С 1948 г. после окончания двух курсов педучилища Владимир Григорьевич начинает работать учителем начальных классов в своей родной Ягодинской школе и одновременно продолжает учиться заочно. О периоде начала своей педагогической деятельности он всегда вспоминал с особой теплотой.

С сентября 1950 по апрель 1953 г. Владимир Григорьевич постигает все «тяготы» срочной службы в рядах Советской армии, о которых он неизменно говорил с добрым юмором. Его служба проходила на Дальнем Востоке в поселке Советская Гавань. Этот этап жизни Леонтьева связан с рядом значимых событий: пройдя путь от курсанта до сержанта, закончив школу младших командиров по специальности «радиотехническая служба», он экстерном сдает экзамен на офицера запаса.

После демобилизации из рядов Советской Армии с 1953 по 1958 гг. Владимир Григорьевич проходит обучение на заочном отделении факультета русского языка и литературы Оренбургского педагогического института им. В.П. Чкалова и одновременно работает учителем в школе. Его путь в системе образования разнообразен: он приобретает опыт педагогической деятельности (работает учителем физики и русского языка в Ягодинской семилетней школе), осваивает практику управленческой деятельности на посту директора школы – сначала он возглавляет семилетнюю школу в селе Ягодное (1955-1957 гг.), затем среднюю школу в селе Таллы (1957-1959 гг.) Грачевского района Оренбургской области.



Рис. 2. В.Г. Леонтьев, 1961 г.

В 1959 г. Владимир Григорьевич начинает свою деятельность в новой и достаточно ответственной должности – он назначен заведующим районного отдела народного образования Грачевского района Оренбургской области. Этот ответственный пост оказался важным и для его личной судьбы: в 1960 г., Владимир Григорьевич проходил обучение в г. Москве на курсах заведующих районо, где он и повстречался с нашей землячкой Фаиной Федоровной, ставшей ему верным спутником жизни на долгие годы.



Рис. 3. На отдыхе с женой Фаиной Федоровной, 2002 г.

В период освоения административных должностей В.Г. Леонтьев довольно успешно совмещает карьеру с общественной работой – он дважды избирается депутатом в Районный Совет, является членом Грачевского Райисполкома.

В 1962 г. Владимир Григорьевич переезжает в Новосибирск и с этого периода начинается его профессиональная деятельность в Новосибирском государственном педагогическом институте.

С 1966 по 1969 г. В.Г. Леонтьев обучался в аспирантуре Новосибир-

ского педагогического института, успешно закончил ее, до 1973 г. продолжил работу в должности старшего преподавателя кафедры педагогики. В 1972 г. он защитил кандидатскую диссертацию по педагогике на тему «Развитие познавательной потребности учащихся вечерних школ в процессе усвоения знаний». Его учителем был известный ученый, доктор педагогических наук, профессор НГПУ Ю.В. Шаров.

В марте 1976 г. Владимир Григорьевич возглавил межфакультетскую кафедру психологии и оставался ее неизменным руководителем до 2007 г. В качестве заведующего кафедрой психологии он создал дружный, работоспособный и творческий коллектив, активно культивировал научные традиции. Новый административный и научный статус способствовали не только налаживанию научных связей с коллегами – представителями московской, грузинской и других психологических школ и актуализировали творческий потенциал, который реализовался в глубоком интересе Владимира Григорьевича к проблеме психологии мотивации, который он сохранил на всю жизнь. В 1989 г. он защищает докторскую диссертацию по теме «Психологические механизмы формирования мотивации учебной деятельности» по специальности 19.00.01 – общая психология, история психологии. Защита диссертации проходила в г. Тбилиси и теплые отношения с учеными школы Дмитрия Узнадзе сохранялись у Владимира Григорьевича долгие годы.

Концептуальные идеи, сформулированные В.Г. Леонтьевым в вышедшей в 1992 г. монографии «Психологические механизмы мотивации», положили начало становлению сибирской школы психологии мотивации. Мотивацию В.Г. Леонтьев понимает как «побудительное свойство» потребности, мотива, других инициаторов человеческой активности, причем наиболее зрелой, человеческой формой мотивации является мотив. Такой подход позволил ему рассматривать мотивацию в качестве главного психологического механизма актуализации активности человека в самых разных сферах его деятельности, включая педагогическую. Многочисленные ученики Владимира Григорьевича исследовали на основе его идей и под его руководством конкретные психологические механизмы формирования, проявления и развития мотивации в различных профессиях, на разных этапах жизни, природу и структуру мотива, его взаимосвязи с другими формами мотивации.



Рис. 4. Москва, ПИ РАО., 1996 г.
I Всероссийская научная конференция «Психология сегодня»
Леонтьев В.Г. – второй справа

Исследования В.Г. Леонтьева внесли весомый вклад в теоретический фундамент проблемы профессиональной подготовки учителя, развития педагогических способностей. Ключевым для решения этой проблемы является положение ученого о том, что профессиональное мастерство учителя развивается в связи с формированием адекватной педагогической мотивации.

Проведенные учениками Владимира Григорьевича исследования позволили определить типы мотивации педагогической деятельности в зависимости от направленности свойств личности педагога. Практическое приложение этих принципов помогает учителю формировать индивидуальный стиль деятельности, усиливая положительные свойства личности и компенсируя недостатки. Этот аспект чрезвычайно важен в динамике становлении педагогического мастерства, так как позволяет значительно сократить путь к его достижению и исключает передачу передового опыта посредством механического копирования.

В собственной педагогической деятельности В.Г. Леонтьев, по свидетельству коллег и учеников, твердо стоял на принципах уважения и корректности по отношению к студентам, аспирантам, докторантам, стремился к каждому найти индивидуальный подход. Этой стиль взаимодействия стал ориентиром для многих его последователей, эталоном педагогического общения.

Традиции самобытной научной школы, заложенные Владимиром Григорьевичем Леонтьевым, бережно хранятся и преумножаются его истинными последователями.



Рис. 5. Предзащита диссертации, 2002 г.

В 1990 г. по инициативе В.Г. Леонтьева на базе Новосибирского государственного педагогического института (ныне – университета) при кафедре психологии был создан один из первых в Российской Федерации спецфакультет практической психологии, который на базе высшего профессионального образования начал подготовку практических психологов. За период существования спецфакультета прошли обучение более 1000 практических психологов, подготовленных для системы образования города и области. Многие из его выпускников защитили кандидатские диссертации под научным руководством В.Г. Леонтьева и пополнили кадровый состав не только нашего университета, но и других высших учебных заведений города, региона и других городов России.

В 1991 г. В.Г. Леонтьев утвержден ВАК в ученом звании профессора.

В январе 1992 г. по инициативе Владимира Григорьевича при Сибирской Академии государственной службы (с 2010 года – Сибирский институт управления, филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, г. Новосибирск) была создана кафедра психологии, сосредоточившая свое научное внимание на исследовании проблемы профессионально-трудовой мотивации государственных и муниципальных служащих. Заведование (по совместительству) этой кафедрой он осуществлял до июня 1996 г.

В том же 1992 году был открыт и возглавлен В.Г. Леонтьевым Диссертационный Совет Д.113.38.01 по специальности 19.00.01 – «Общая психология, история психологии». За время работы Совета под его научным руководством защитили кандидатские (более 50) и докторские (20) диссертации по психологии многие известные сегодня не только в России, но и за ее пределами, ученые. В настоящее время его научные ученики работают во многих ведущих вузах не только России (Москва, Омск, Томск, Славянск-на-Кубани, Иркутск, Красноярск, Барнаул, Кемерово, Новокузнецк, Чита, Хабаровск, Улан-Удэ и др.), но и ближнего (Украина, Казахстан), и дальнего зарубежья (Китай).

На протяжении нескольких лет профессор В.Г. Леонтьев избирался членом Диссертационных Советов в г. Новосибирске и регионе (Иркутск, Пермь и др.).



Рис. 6. По завершении работы очередной сессии Диссертационного Совета, 1999 г. В.Г. Леонтьев – в первом ряду второй справа

Благодаря активной организационно-управленческой деятельности Владимира Григорьевича, в 1995 г. была лицензирована новая специальность «педагог-психолог». В 1996 г. принял своих первых студентов факультет психологии, первым деканом которого был В.Г. Леонтьев и возглавлял его до сентября 1999 г.



Рис. 7. Делегаты III Съезда Российского психологического общества «Психология и культура» от Новосибирского отделения РПО. Санкт-Петербург, 2003 г. В.Г. Леонтьев – второй справа.

За 49 лет работы в нашем вузе В.Г. Леонтьев прошел путь преподавателя от ассистента кафедры до профессора, путь ученого – от кандидата педагогических наук до доктора психологических наук, путь администратора – от заведующего кафедрой до декана психологического факультета.

За период научной деятельности Владимира Григорьевича Леонтьева опубликовано более 80 научных и научно-методических работ, основными из них являются: «Психологические механизмы мотивации» (монография); «Закономерности проявления содержательных характеристик мотивации» (коллективная монография); «Мотивация и психологические механизмы ее формирования» (монография); учебные пособия «Психологические механизмы мотивации учебной деятельности» и «Стиль руководства и социально-психологический климат педагогического коллектива», и др.



Рис. 8. В.Г. Леонтьев проводит методологический семинар для аспирантов и соискателей кафедры общей психологии и истории психологии ФП НГПУ, 2005 г.

На протяжении многих лет Владимир Григорьевич был организатором научно-практических конференций разного уровня, результатом которых стали 18 сборников научных докладов, ответственным редактором которых он являлся.

На протяжении многих лет В.Г. Леонтьев выполнял большую общественную работу, являясь председателем Новосибирского отделения Российского психологического общества. Он неоднократно принимал участие в работе съездов российских психологов (1983, 1994, 1995, 2003, 2007), во Всероссийских и международных научных форумах и научно-практических конференциях.

За активную производственную и научно-исследовательскую деятельность в 1986 г. В.Г. Леонтьев награжден нагрудным знаком «Отличник народного просвещения». В 1995 г. он избран действительным членом двух Академий: Международной Академии гуманизации образования; Академии Полярной Медицины и Экстремальной экологии человека.

В 1999 г. за достижения в области подготовки специалистов В.Г. Леонтьеву присвоено звание «Заслуженный работник высшей школы РФ». За многолетний плодотворный труд Владимир Григорьевич Леонтьев неоднократно награждался почетными грамотами руководства университета и Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации.



Рис. 9. Перед началом заседания кафедры, 2006 г.

В 2003 г. В.Г. Леонтьеву присвоено звание академика международной академии наук педагогического образования, а 31 марта 2004 г. – звание Почетного профессора НГПУ.



Рис. 10. Вместе на всю жизнь.
Владимир Григорьевич и Фаина Федоровна, 2002 г.

Интенсивность научной активности В.Г. Леонтьева с годами не снижалась – он до последних дней своей жизни осуществлял научное руководство аспирантами и докторантами, исследующими различные аспекты мотивации и активности личности. Собственный опыт междисциплинарного сотрудничества с физиологами, математиками, физиками, военными утвердил ученого в мысли о том, что междисциплинарные исследования весьма плодотворны и перспективны в отношении будущего психологии, а это, в свою очередь, делает первоочередной задачу выявления специфики психического, в частности, мотивационного компонента личности. Под руководством Владимира Григорьевича защищено более 50 кандидатских и 20 докторских диссертаций. Вокруг него сложилась большая группа ученых, исследующая различные аспекты мотивации и активности личности.

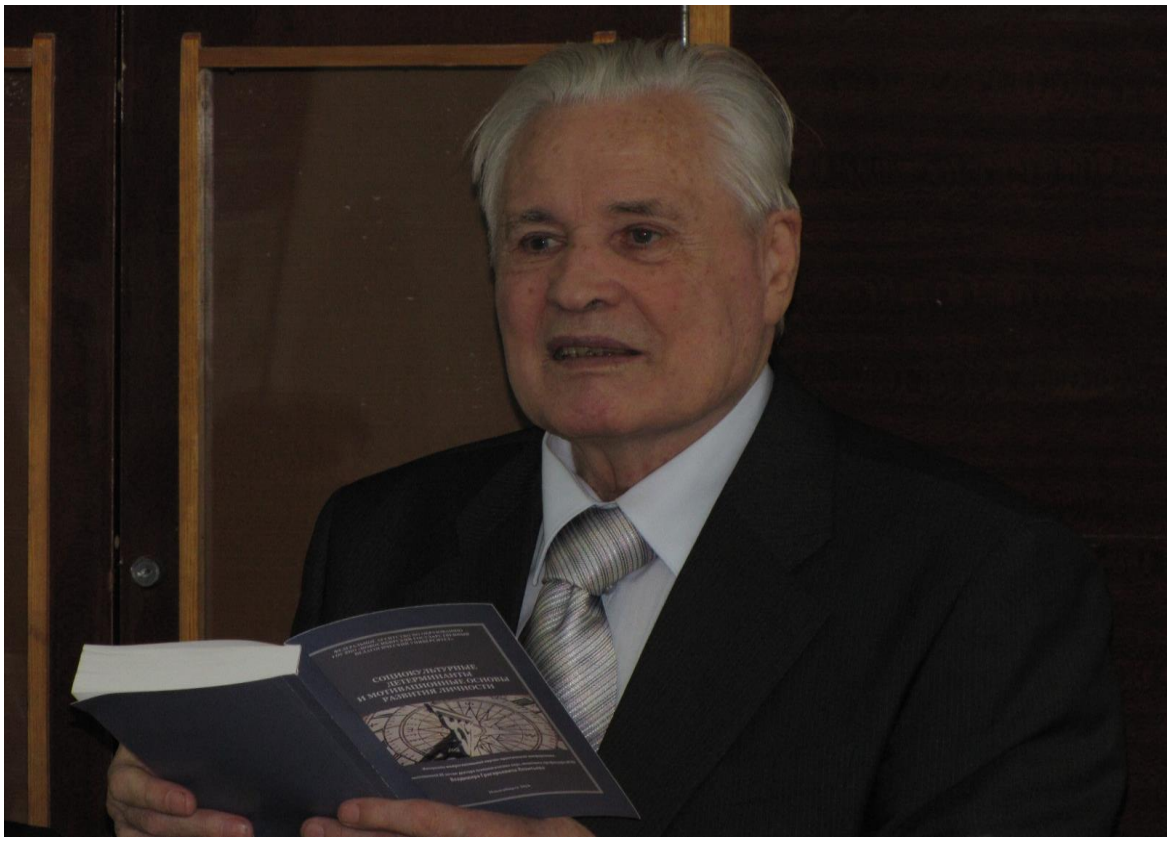


Рис. 11. Чествование 80-летия В.Г. Леонтьева, 2010 г.
(одна из последних фотографий ученого)

Владимир Григорьевич Леонтьев ушёл из жизни 20 января 2011 г. после тяжёлой болезни. Он, безусловно, оставил запоминающийся след в истории отечественной психологии, его по праву считают основоположником школы мотивации в Сибири.

Сборник научных трудов, который Вы, читатель, держите в руках, представляет собой специальный выпуск – **это юбилейное издание, приуроченное к 85-летию со дня рождения выдающегося ученого Владимира Григорьевича Леонтьева.**

В настоящем сборнике обсуждается круг вопросов, касающихся мотивационной сферы человека, активности личности. Широко представлены работы коллег, учеников и последователей В.Г. Леонтьева.

Выражаем искреннюю признательность всем, кто принял участие в конференции, оказал информационную поддержку по ее проведению и содействие в создании сборника. В частности:

- Научно-практический журнал «Актуальные проблемы психологического знания» (Москва).
- Санкт-Петербургское отделение Российского психологического общества.
- Общество русской философии при Украинском философском фонде (Украина, Киев)

Приглашаем читателя принять участие в обсуждении обозначенных на конференции вопросов. Будем рады получить отзывы по адресу:

630026 г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
кафедра общей психологии и истории психологии.
E-mail: kafedra_psi@mail.ru

О. А. Белобрыкина, кандидат психологических наук,
доцент кафедры ОПиИП ФГБОУ ВПО «НГПУ»
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук,
профессор кафедры ОПиИП ФГБОУ ВПО «НГПУ»

ЧАСТЬ 1. ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ

В.Г. ЛЕОНТЬЕВ – ВЕХИ ИСТОРИИ: ТРАДИЦИИ, СОВРЕМЕННОСТЬ, БИОГРАФИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ



Белобрыкина Ольга Альфонсасовна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии
и истории психологии НГПУ

В условиях стремительных социально-экономических изменений в обществе, аксиологической неопределенности и отсутствии единых критериев и общепринятых стандартов деятельности, усиливается значение индивидуального выбора: жизнь востребует активных людей, способных проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, организовывать свою работу и себя, прилагать усилия для их выполнения. Актуализация активности личности отвечает вызовам современной социокультурной ситуации и представляет собой важную психологическую проблему, решение которой связано с системным подходом к пониманию мотивации, ее закономерностей, механизмов, условий проявления, изменения и формирования.

В последние годы проблема мотивации деятельности и активности личности выходит на новый уровень исследований, базирующийся на междисциплинарном подходе. Одним из основоположников реализации этого подхода в отечественной психологии мотивации по праву считается почетный профессор НГПУ, академик Международной Академии наук педагогического образования, доктор психологических наук, профессор **Владимир Григорьевич Леонтьев**.

Жизнь Владимира Григорьевича оборвалась 20 января 2011 года.

Когда из жизни уходит человек, о нем остается память в сердцах родных, близких, друзей… Когда этот человек – Учитель, Ученый, Личность, память о нем выходит на особый – экзистенциальный уровень.

При жизни у Владимира Григорьевича не было личного биографа, поэтому сегодня многие факты и события его жизни приходится восстанавливать буквально по крупицам – в беседах с его родными, коллегами, учениками; по документам, имеющимся в музее НГПУ и личным архивам родных и близких людей, коллег и соратников; по хронологии его публикаций – сравнивать, сопоставлять полученную информацию, кропотливо

воссоздавая истинность отдельных фактических сведений жизнедеятельности ученого[1].

По мысли К. Ясперс, «совершенно безразлично, когда и как жил великий человек. Исторические данные воспринимаются нами как нечто не историческое, а непосредственно присутствующее в нашей жизни»[2]. В качестве условия самоосуществления человека сегодня в психологии принято рассматривать «стремление к обретению сквозного смысла человеческой жизни… Необходимо соотнести эту прожитую жизнь с более широким и общим контекстом, с тем, что намного больше индивидуальной жизни и никогда не оборвется с ее физическим прекращением»[3]. Вместе с тем, историческое значение любой выдающейся личности на всем протяжении человеческой эпохи, за редким исключением, не бывает однозначным, что связано, прежде всего, с бытующей системой общественных взглядов, традициями, духом времени и пр. Понимание мотивов исторических личностей, действующих в истории психологии, – это одна из самых трудных, но, одновременно, и весьма увлекательных задач. Ее решение представляется довольно сложным и дает, казалось бы, определенный повод еще раз подчеркнуть его субъективность, ведь даже современники того или иного исторического лица могут по-разному истолковывать мотивы его действий, решений и поступков. Однако для психолога, занимающегося вопросами психологии личности, это чрезвычайно информативный материал для осуществления объективного анализа. Сопоставление различных оценок, мнений, точек зрения и позиций, может привести исследователя не только к предположению о возможных мотивах отдельной личности в континууме истории, но и о различиях в мотивационных структурах конкретных людей, оценивающих эту личность. При этом особый научный интерес вызывает непосредственно психологическая характеристика исторической личности и ее специфические черты.

Владимир Григорьевич был талантливым и ярким человеком, подлинным ученым, с широким кругозором, проявляющим живой интерес к различным областям науки и жизни, к людям. Вместе с тем, будучи неординарной и разносторонней личностью, он обладал и такими характеристиками, оценить которые однозначно – только положительно или только отрицательно, невозможно. То, что одним в его личности, характере, действиях и поступках импонировало, у других, в определенных, эмоционально насыщенных и персонифицировано значимых для них, ситуациях, могло вызывать досаду, недовольство, раздражение и даже, в отдельных слу-

---

[1] В 2015 году готовится к защите ВКР Ю.С. Данилова, студента факультета психологии НГПУ, «Профессионально-научная деятельность В.Г. Леонтьева в исторической ретроспективе».

[2] *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. С. 240.

[3] *Березин А.Ф., Березина Н.Н.* Служение как профессиональный выбор психолога // Психология и ее приложения: Ежегодник РПО. М.: Инсайт, 2002. Т.9. Вып.3. С.15.

чаях, личную неприязнь. Однако, и, думаю, многие со мной согласятся, что одним из качеств, которыми обладал В.Г. Леонтьев, являлась его удивительная преданность. Именно о ней в 2000 г. на чествовании Владимира Григорьевича в его 70-летний юбилей замечательно сказал ректор НГПУ П.В. Лепин (1943-2012): «В его жизни всего две женщины – Психология и Фаина. Им он предан всем сердцем и до глубины своей души». Примечательно и, вместе с тем, закономерно, что столь любимая Владимиром Григорьевичем психология как раз и позволяет выстроить относительно целостную картину представлений о нем как о психологе, ученом.

Не претендуя на статус и миссию биографа В.Г. Леонтьева, отметим, что обращение к отдельным отраслям (история и методология психологии, экзистенциальная психология, психология профессиональной деятельности, психодиагностика, педагогическая психология и др.) и методам психологии (архивно-биографический, нарративный, герменевтический и психосемантический методы, ретроспективный анализ научной деятельности, сравнительно-сопоставительный анализ фактических данных) позволяет восстановить ретроспективу его научно-профессиональной жизни, охарактеризовать психологические особенности его личности, обозначить штрихи к портрету Владимира Григорьевича как человека, педагога и ученого.

Базируясь на закономерностях развития научного потенциала и профессионального становления личности, можно с уверенностью утверждать, что именно Ученый задает образец научной активности и культуру научного исследования. Ученики всегда идут вслед за своим Учителем. Он является наставником и законодателем «нормальной науки» (по Т. Куну[4]), задавая научные правила и стандарты. Глубочайшее убеждение В.Г. Леонтьева состоит в том, что любые теоретические исследования должны быть многократно проверены и подтверждены на практике. Точкой отсчета своего профессионального становления как психолога Владимир Григорьевич считал юношеский возраст, когда его начали интересовать отношения между людьми, переживание чувства любви и уважения. Психология, полагал В.Г. Леонтьев, это, прежде всего, наука, но рассуждения её требуются везде, в том числе и в искусстве. Владимир Григорьевич говорит об этом в одном из последних интервью, которое он дал в 2010 г. первокурсникам психологического факультета в процессе выполнения ими одного из заданий самостоятельной работы по дисциплине «Введение в профессию»:

С чего все началось?

Все началось 26 января 1930 г., когда в Оренбургской области, в селе Ягодное у семьи педагогов родился я – очередной, но не менее долгожданный ребенок. В нашей семье было шестеро детей: я, мои 2 брата и 3 сестры. Закончив среднюю школу, я поступил в педагогическое училище, а потом в педагогический институт на заочное отделение. После окончания ву-

[4] *Кун Т.* Структура научных революций. М.: Аст, Ермак, 2003. С. 24.

за работал сначала учителем, потом директором школы, заведующим районного отдела народного образования. Предшествовало этому карьерному росту и процессу образования – служба в рядах Советской Армии, где я прошел путь от курсанта до офицера морских войск.

В Новосибирск я переехал в начале 1960-х гг., здесь начал активно изучать педагогику и психологию как отрасли гуманитарной науки.

О каких достижениях своей жизни Вы чаще всего слышите?

За время работы на факультете 78 человек защитили диссертации по психологии, из них 21 работа – диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. В это же время издается много научных публикаций по вопросам мотивации личности и психологии активности человека.

Что бы Вы изменили в своей жизни?

Я всю свою жизнь посвятил науке, другим людям (студентам, коллегам…), но, к сожалению, собственных детей у меня нет. Менять бы в своей жизни ничего не стал – каждый проживает свою жизнь так, как проживает.

Что привлекает в общении с людьми?

В настоящее время я преподаю психодиагностику студентам третьего курса факультета психологии, часто встречаюсь с психологами школ Новосибирска и области, преподавателями психологии из других вузов. Отношения со студентами и коллегами складываются доверительные и взаимообогащающие. Очень нравится в отношениях то, что не приходится заставлять людей делать что-то против их воли, а все идет само собой.

Что привлекает в психологии?

Это достаточно молодая наука, активно развивающаяся во всем мире и, конечно, в России. Интерес к ней у меня возник еще в 18 лет, когда начали интересовать отношения между людьми, многообразие человеческих чувств, в частности, чувство любви и уважения.

Один из наиболее значимых разделов психологии – это психодиагностика как наука о психологических методах измерения человеческой индивидуальности. Мною предложен психографический тест, который используется и исследователями, и в практической психологии.

Современной молодежи не хватает….

Для воспитания достойной молодежи нужно: 1) положительные примеры старшего поколения как образцы для подражания; 2) любимая деятельность.

Самое важное для вас в жизни?

Самое важное в жизни – это сама жизнь, общение с людьми и любимая профессия. Для меня смысл жизни заключается в том, чтобы каждый день идти на работу, общаться с коллегами, работать на благо Родины.

Политические взгляды…

Был членом КПСС, а сейчас просто живу, работаю вне политики.

Каких отечественных психологов Вы считаете мировым достоянием?

На мировой арене находятся многие отечественные психологи, но особо я выделил бы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Е.В. Шорохову. Себя отношу к школам А.Н. Леонтьева и Д.Н. Узнадзе.

Психология – это наука или искусство?

Психология – это, прежде всего, наука, но ее рассуждения требуются и в искусстве, и в повседневной жизни.

Важно отметить, что интенсивность научной активности В.Г. Леонтьева не снижалась вплоть до последних дней его жизни – он являлся научным руководителем аспирантов и докторантов, писал научные статьи, проводил консультации для психологов.

Отдавая дань светлой памяти, коллеги, учителя, научного наставника, доброго человека, пишут:

О ВЛАДИМИРЕ ГРИГОРЬЕВИЧЕ ЛЕОНТЬЕВЕ



Базаров Тахир Юсупович

доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, член президиума Российского психологического общества, председатель Экспертного совета РПО.

Не знал, к своему стыду, об уходе Владимира Григорьевича. А сейчас, молча вспомнив его, думаю, что он относится к той категории людей, которые остаются рядом с нами независимо ни от чего. Почему? Потому, что очень настоящий и яркий. Потому что олицетворяет целое поколение и потому что Человек.

Я не скажу, что у нас было много встреч. У нас не было совместных проектов в обычном смысле слова. Точнее, у нас было слишком мало встреч.

Мы встречались в связи с событиями РПО. На конференциях, на съездах, заседаниях Президиума. Встречались в формальной обстановке. А что можно узнать о человеке в ситуации, когда все определяет процедура? А вот это зависит от человека. Некоторые участники «взрывают» процедуру и обращают этим на себя внимание, некоторых совсем не видно, потому что они «придавлены» этой же процедурой. Владимир Григорьевич был другой. Он не «взрывал» и никогда не был «придавлен». Он всегда оставался самим собой, с едва заметной улыбкой в уголках губ и внимательным теплым взглядом.

Как он умудрялся почти без единого слова разряжать конфликтную ситуацию, одному Богу известно. Но с его появлением «градус» напряжения моментально снижался. Самое интересное, что это необычно понимаемое появление, типа человек вошел в помещение. Нет, он мог там и находиться, но до поры как бы не являлся активным участником происходящего. И, вдруг, покашливание, изменение позы, вроде бы нечаянный стук по столу…

Мне было всегда по-человечески тепло от этих встреч. Было изначально очевидно, что, если в заседании принимает участие Владимир Гри-

горьевич, решение будет максимально взвешенным и принципиально реализуемым.

Мы с ним не были друзьями, хотя легко перешли на «ты», несмотря на разницу в возрасте. Я всегда в нем чувствовал твердость убежденного человека, беспокойство за свой коллектив и уважение к окружающим.

Одним из первых в стране именно профессор В.Г. Леонтьев обратил внимание на возможности такой формы дополнительного образования для психологов, как профессиональная переподготовка. Я его поддержал не только словом, но и проектом профпереподготовки в области управления персоналом. Не то, что мы были против новомодных MBA, просто нам было очевидно, что нужно максимально реализовывать возможности отечественных форматов с учетом богатейшего опыта наших коллег.

Что еще может сделать Учитель? Он уже зажег новые звезды, создал атмосферу для их движения. Теперь черед наследников – помнить и приумножать.

Светлая память тебе, дорогой Владимир Григорьевич!

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ



Санжаева Римма Дугаровна

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ), отличник народного просвещения

20 января 2011 г. из Новосибирска пришла печальная и неожиданная весть, что умер Владимир Григорьевич Леонтьев – мой научный руководитель по докторской диссертации, дорогой и близкий мне и моей семье человек, доктор психологических наук, профессор, выдающийся ученый, талантливый руководитель и организатор, исследователь, добрый, прекрасный человек. Ему было 80 лет – это не возраст для ученого, тем более, что за два года до этого я встречалась с Владимиром Григорьевичем и его любимой супругой Фаиной Федоровной у них дома. Встреча была долгожданной и очень теплой, и я видела, насколько плодотворно, активно работает Владимир Григорьевич.

В Новосибирском государственном педагогическом университете по инициативе В.Г. Леонтьева были открыты кафедра и факультет психологии, аспирантура и докторантура, создан и несколько лет плодотворно работавший докторский диссертационный совет по психологии. Под его научным руководством было защищено более 20 докторских и 50 кандидатских диссертаций.

Первое наше знакомство произошло в 1982 г., на научно-практической конференции, которая проводилась под руководством В.Г. Леонтьева в НГПУ. Владимир Григорьевич сразу поразил меня своей добротой и внимательностью, так как обычно на таких конференциях больше внимания – и это заслуженно! – уделяется маститым ученым и известным гостям, а он постоянно беспокоился, заботился об аспирантах, молодых ученых.

В противоречивые 90-е гг., когда было достаточно сложно выезжать в Москву, да и в семье было трое детей, я обратилась к Владимиру Григорьевичу за консультацией по работе и была очень благодарна за положительный отзыв, помощь, а затем и предложение докторантуры.

С 1994 по 1997 г. я училась в докторантуре Новосибирского государственного педагогического университета и в 1997 г. защитила докторскую диссертацию. Я горжусь, что была одной из первых Леонтьевских докторантов. Как научный консультант, Владимир Григорьевич был очень требовательным, но в тоже время, корректным, деликатным, уважительным

к мнению ученика. Сейчас я стараюсь следовать этому примеру, но это сложно, потому что профессор Леонтьев был психологом от Бога. Светлая память о нем и Фаине Федоровне всегда будет в моей памяти и детей, так как мне посчастливилось быть у них в семье и, как мне кажется, быть принятой ими. Образование, наука, друзья, ученики – самые значимые ценности в их яркой жизни.

Докторскую диссертацию по мотивации В.Г. Леонтьев защитил в Тбилиси, в знаменитой научной школе Д.Н. Узнадзе. В научных исследованиях аспирантов, докторантов, преподавателей кафедры психологии НГПУ под руководством В.Г. Леонтьева разрабатывались и продолжают развиваться проблемы его научной школы: мотивация деятельности, активность личности, механизмы оптимизации и формы проявления активности личности.

Плодотворной была работа первого в Сибири докторского диссертационного совета по психологии, председателем которого был В.Г. Леонтьев, а его заместителем – Владимир Григорьевич Асеев, один из первых сибирских психологов, создавший Иркутскую психологическую школу. Мне посчастливилось работать в диссовете В.Г. Асеева в г. Иркутске. В Новосибирске членами Совета были известные российские ученые, труды которых известны далеко за пределами России: Валентина Андриановна Пермякова (сейчас ей 90 лет, и она находится в прекрасной научной форме); Бронислав Александрович Вяткин (Пермь), Анастасия Петровна Оконешникова (Якутск) – ученики Вольфа Соломоновича Мерлина; Гесиод Абдулович Аминев (Уфа, ныне в Москве), Генрих Владиславович Залевский, Виталий Евгеньевич Клочко (мой блестящий оппонент диссертации) и Ольга Михайловна Краснорядцева (Томск), Галина Алексеевна и Михаил Николаевич Берулава (Бийск, давно уже в Сочи создали один из центров российской психологии), обаятельнейший Цезарь Петрович Короленко (Новосибирск) и другие. И, конечно же, бессменный ученый секретарь Совета – Наталья Яковлевна Большунова. Это была потрясающая команда интеллектуалов, профессионалов, творческих личностей! И сколько сил, физических и духовных, вложил в свое детище Владимир Григорьевич!

Мне бы хотелось выразить благодарность тем, кто поддерживал в то время Владимира Григорьевича и меня во время учебы в докторантуре, т.к. это было время введения новых финансово-экономических отношений в науку, что было не так просто – это ректор НГПУ Петр Вольдемарович Лепин и проректор по научной работе Акрям Жафярович Жафяров.

В этом Совете и в других защитили докторские диссертации ныне известные отечественные сибирские психологи, с которыми сотрудничают психологи БГУ: М.С. Яницкий, А.В. Серый, И.В. Морозова (Кемерово), Н.В. Дмитриева (Санкт-Петербург), В.В. Собольников (Новосибирск), В.С. Нургалеев (Москва), Л.Ф. Алексеева, С.А. Богомаз Г.С. Корытова, и др. (Томск), Л.Н. Антилогова (Омск), А.Д. Карнышев, И.В. Кыштымова,

Т.А. Терехова, В.П. Вяткин и др. (Иркутск), К.И. Воробьева, М.В. Сокольская, Т.Х. Невструева, Л.В. Яссман (Хабаровск) и др.

Учитель – высокая миссия на Земле. Светлая память об Учителе Владимире Григорьевиче Леонтьеве останется навсегда в душах его учеников, друзей, коллег, близких, а его научные идеи актуальны сегодня и, несомненно, будут востребованы в будущем.

ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ЛЕОНТЬЕВ – ЧЕЛОВЕК, ПЕДАГОГ, УЧЕНЫЙ



Большунова Наталья Яковлевна

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ

Владимир Григорьевич был достаточно известным психологом в России. Мое активное сотрудничество с Владимиром Григорьевичем началось в 1992 г, когда им был создан диссертационный докторский совет по психологии. Владимир Григорьевич предложил мне принять на себя обязанности Ученого секретаря совета. Не скрою, что это решение далось мне не сразу. Однако в последующем я не жалела об этом, поскольку работа в качестве Ученого секретаря стала для меня школой подлинного научного общения. Владимир Григорьевич сумел привлечь к работе в Совете научный потенциал Сибири, Урала, Москвы. Диссертационный совет был очень востребован. В нем защитили свои научные исследования известные ныне доктора (Б.И. Хасан, Р.Д. Санжаева, Л.В. Меньшикова, В.В. Собольников, Л.Н. Антилогова, В.Ю. Хотинец, С.И. Кудинов, В.С. Нургалеев, Л.Ф. Алексеева, В.Г. Морогин, С.А. Богомаз, С.В. Фатеев, Л.Н. Захарова, Н.В. Дмитриева, А.С. Шаров, М.С. Яницкий и др.) и кандидаты (И.В. Архипова, И.С. Вотчин, Д.Х. Хасанбаева, Р.Б. Сапожникова, И.В. Доронина, О.А. Белобрыкина, Т.П. Абакирова, В.Е. Андреев, Н.Я. Майер, С.Н. Кучеренко, И.Н. Протасова, Л.В. Колодина, А.В. Тараканов, С.И. Константинова, О.Н. Бобрус и др.) психологических наук из самых разных регионов России. Причем каждое заседание Совета представляло собой обширные профессиональные дискуссии по самым разным проблемам современной психологии.

Наиболее глубокое впечатление от этого периода произвела на меня самоотверженная и тактичная работа В.Г. Леонтьева с аспирантами и соискателями. Умение по-человечески поддержать исследователя, направить его научную работу в минуты неуверенности и тревоги в нужное русло, потребность защитить молодого ученого – эти качества личности Владимира Григорьевича являются наиболее очевидными и действенными.

Совместная работа с Владимиром Григорьевичем, особенно работа над кандидатскими диссертациями, дала мне богатейший опыт руководства исследованиями аспирантов. То, как он определял ключевую пробле-

матику исследования и выстраивал логику его реализации, особенности общения с аспирантами – все это стало для меня хорошей школой как начинающего научного руководителя, ведь в то время у меня было недостаточно такого опыта.

Владимир Григорьевич – это удивительно яркий образец классического ученого так, как он описывается в научной литературе: человек, который живет наукой, но порой поразительно непритязателен в житейском смысле. При всей авторитетности, В.Г. Леонтьев был очень доступным в общении. К нему можно было прийти по любому вопросу, он всегда находил время выслушать человека, был готов всем помогать, и действительно помогал. Владимира Григорьевича отличали оптимизм, жизнелюбие, чувство юмора. Мы участвовали в работе разных научных форумов, и в период совместных поездок вели не только научные дискуссии, но и общались на жизненные темы, шутили. У Владимира Григорьевича всегда наготове и к месту были рассказы об интересных ситуациях, он знал множество анекдотов – время в дороге с ним пробегало незаметно. В нем, в известном уважаемом ученом, всегда жил оренбургский паренек – естественный, оптимистичный, талантливый.

Говоря о Владимире Григорьевиче невозможно не вспомнить Фаину Федоровну – верную спутницу и супругу. Работая директором школы и занимая очень ответственную должность, она, тем не менее, всегда была в курсе всех дел Владимира Григорьевича, оберегала его от жизненных невзгод и являлась истинной музой его научного творчества. Она знала поименно всех его учеников, коллег. У них была очень дружная, гостеприимная семья – мы всегда могли прийти к ним в гости, где нас неизменно встречали радушной улыбкой и вкусными пирогами, испеченными Фаиной Федоровной.

В моей памяти Владимир Григорьевич останется как неординарный человек, сумевший гармонично соединить природные таланты с упорным трудом в достижении поставленной цели; как Наставник, настоящий Учитель, несущий заряд молодости, твердости духа и творчества.

В.Г. ЛЕОНТЬЕВ В МОЕЙ ЖИЗНИ



Нургалиев Владимир Султанович

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК) г. Москва

Русская поговорка гласит: «О мертвых либо хорошо, либо никак» – гласит русская поговорка… И очень приятно, что и при жизни Владимира Григорьевича Леонтьева ничего дурного сказать о нем как о своем учителе и научном наставнике, мне и в мыслях не приходило.

Я познакомился с ним осенью 1997 г., когда только получил диплом кандидата наук и решил продолжать деятельность на научном поприще. Он принял меня как давнего знакомого (хотя видел в первый раз), осведомился о том, где остановился, не голоден ли и в течение нескольких часов обсуждал со мной план будущей докторской диссертации, в которой бы были объединены учебная деятельность и воображение.

Меня с самого начала удивила его способность планировать научные работы – быстро, четко и лаконично. Во всех работах, которыми он руководил, прослеживалась четкая логика, авторский взгляд и приобщенность к его научной школе.

Запомнился он мне в первую встречу как-то не очень соответствующим своему возрасту: он был настолько внешне молод и подвижен, что никак не выглядел на 67 лет. К сожалению, потом было горько наблюдать, как он быстро старел после травмы головы, которую получил в результате нападения на него во дворе своего дома.

Владимиру Григорьевичу были присущи очень важные личностные качества, которыми, к сожалению, не всегда и не все профессионалы его уровня обладают: доброжелательность, толерантность и одновременно мягкая, но при этом настойчивая требовательность. Все это дало возможность его недоброжелателям относиться к нему, как к слабому человеку и строить интриги в адрес как его самого, так и представителей его научной школы.

Фаина Раневская говорила о том, что театр – «серпентарий единомышленников», наука, в принципе, представляет собой тоже самое, особенно на современном этапе – невоспитанные педагоги и агрессивные психологи – это тот нонсенс, который характеризует отношения в современном научном сообществе. В.Г. Леонтьев, напротив, всегда отличался

и воспитанностью, и доброжелательностью, чего ему и не прощали многие коллеги.

К профессиональным качествам В.Г. Леонтьева, можно отнести глубокую психологическую и коммуникативную компетентность. Основная тема, которой он занимался, была связана с мотивацией учебной деятельности, но он никогда не навязывал эту тему соискателям ученой степени, аспирантам и докторантам, а старался поддержать любые их начинания, и разбирался вместе с ними во всех нюансах психологического знания, даже если какая-то информация была для него нова или лежала вне зоны его профессиональных интересов.

В период совместной работы с Владимиром Григорьевичем в диссертационном совете при НГПУ, меня поражала его способность давать объективную оценку любой диссертации, найти в ней что-то важное, даже то, чего сам соискатель подчас не мог заметить.

Его дом был всегда гостеприимным для коллег, его учеников, в том числе и для меня. Он всегда живо интересовался событиями в моем городе, поддерживал меня в трудных ситуациях. Поэтому очень обидно было видеть, когда в последние годы его жизни некоторые ученики вели себя с ним некорректно, а отдельные – даже предавали.

Знакомство с В.Г. Леонтьевым очень сильно повлияло на мою профессиональную карьеру. Благодаря нашему продуктивному сотрудничеству я стал доктором психологических наук. Он предоставил мне непосредственную возможность роста в профессионально-психологическом плане. Я стараюсь походить на него, особенно, в таких качествах, как доброта и толерантность. Для меня большая честь быть учеником самого В.Г. Леонтьева, и я стараюсь, так же как и он, относится к своим ученикам – по отечески, принимая определенное участие в их жизни.

КОЛЛЕГА. СОРАТНИК. УЧИТЕЛЬ

Морогин Владимир Григорьевич

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и клинической психологии Медико-психолого-социального института Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Россия, Абакан), директор научно-образовательного центра экспериментальной психологии личности, академик МАПН.



В.Г. Леонтьев запомнился как доброжелательный, но иногда и жесткий, но всегда справедливый человек; как умный, хорошо эрудированный и очень приятный собеседник. Он был личностью, способной объединить вокруг себя единомышленников и нейтрализовать оппонентов. Людей с такими разными, на первый взгляд, противоположными, способностями очень мало.

Ему были присущи общительность, в смысле легкости установления контактов, потому что если общение становилось непродуктивным, он мог мягко, но решительно прервать его, не задев при этом самолюбия собеседника. Владимира Григорьевича отличали высокая эрудиция, ум, умение выбрать правильный стиль поведения с любым собеседником и, конечно, честность и открытость в межличностных отношениях. Хотя бывали эпизоды, когда он как бы «уходил в себя», но это были эпизоды. Как профессионала его отличали компетентность и высокая эрудированность по многим вопросам психологии. Он прекрасно ориентировался в проблеме мотивации – это была главная тема его профессиональной деятельности, но, вместе с тем Владимир Григорьевич очень хорошо знал психоанализ, особенно раздел проективной психологии, историю психологии, отечественную концепцию деятельности, и по любому профессиональному вопросу у него была своя точка зрения.

Наша первая встреча с В.Г. Леонтьевым состоялась в Томске, где он часто бывал как член диссертационного совета. Меня тогда очень поразило, как Владимир Григорьевич мог в мягкой и спокойной форме дать весьма жесткую критику и при этом оставить у оппонента самое благоприятное впечатление. До сих пор не пойму, как он это делал. Позднее, уже в Новосибирске мне приходилось присутствовать на его лекциях, он напомнил мне моего университетского учителя – М.С. Роговина. Такая же неумолимая логика, но все понятно, хотя и требуется значительное интеллектуальное усилие. А чтобы у студентов не наступало «запредельное торможение», материал лекции конкретизировался примерами, включая юмористические ситуации. Эта манера преподавания сразу же мне понравилась

и была взята на вооружение. До сих пор пользуюсь этой стратегией, и она меня еще ни разу не подводила.

Запомнилась такая ситуация: когда я приехал в НГПУ с представлением докторской диссертации (по приглашению Владимира Григорьевича), после моего выступления, в перерыве заседания кафедры в его кабинете раздался телефонный звонок. Он поговорил, потом пригласил меня и кратко изложил суть разговора (который, судя по содержанию, был весьма нелицеприятный), сказав при этом, что не собирается ничего от меня скрывать, и что решение о сроках защиты менять не намерен, несмотря ни на что. Честность и открытость в отношениях с соратниками и противниками была, наверное, его главной профессиональной чертой.

Уверен, что Владимир Григорьевич Леонтьев всегда будет ярким примером научного долголетия, и его имя долго будет звучать в аудиториях сибирских университетов. А факультету, где блистал талант Владимира Григорьевича – побольше благодарных учеников, на заложенном им фундаменте возводящих здание новой сибирской психологической науки.

СВЕТЛАЯ ПАМЯТЬ УЧИТЕЛЮ



Антилогова Лариса Николаевна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета.

Владимир Григорьевич запомнился как удивительно обаятельнейший человек, его отличительным качеством была присущая ему интеллигентность: он никогда не повышал голос, не раздражался, вообще запомнился очень мягким человеком.

Отличительным профессиональным качеством Владимира Григорьевича было ответственное отношение к делу. Он настолько скрупулезно работал с текстом диссертации, что она приобретала красивую огранку, при этом замечания, которые делались на полях, никак не задевали самолюбие диссертанта, были очень доброжелательными. Это умение работать с текстом я прививаю сейчас своим ученикам, которые, рассылая свое резюме при устройстве на работу, выделяют это умение в числе основных.

Интересные ситуации были связаны с тем, что после травмы у Владимира Григорьевича стала снижаться память. В один из приездов перед защитой я захожу к нему, он спрашивает меня: «Ну, мы план диссертации с Вами составили?». Я отвечаю, что мы уже выходим на защиту. Он засмущался, а я говорю, что подарю ему мою фотографию 10 на 15, и тогда он меня ни с кем не перепутает. Он засмеялся, поскольку мог оценить юмор.

Знакомство с В.Г. Леонтьевым оказало огромное влияние на мое профессиональное становление. Я стала не только заведующей кафедрой, но в разное время работала в четырех диссертационных советах по защите кандидатских и докторских диссертаций, подготовила 10 кандидатов наук по психологии. Я безмерно благодарна этому скромному, но великому Ученому!

В.Г. ЛЕОНТЬЕВ КАК ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛ

Агавелян Рубен Оганесович

доктор психологических наук, профессор,
директор Института Детства НГПУ



Владимир Григорьевич Леонтьев – человек, которого, без сомнения, можно назвать сподвижником психологии – на протяжении своей профессиональной деятельности он пропагандировал психологию не только в стенах университета, но и за их пределами. Долгие годы он возглавлял Новосибирское отделение Российского Психологического общества. Всё новое в психологии мгновенно оказывалось в зоне его внимания, включая идеи аспирантов и докторантов.

Именно он был в числе первых в Сибирском регионе, кто организовал подготовку практических психологов для системы образования. Леонтьевский спецфакультет психологии, по сути, стал базой, на которой в последующем состоялся факультет психологии НГПУ, до настоящего времени осуществляющий подготовку высокопрофессиональных кадров.

Владимира Григорьевича отличали одновременно требовательность и доброжелательность. Он обладал удивительным чувством юмора, способностью шуткой разрядить напряженную ситуацию. Уважая позицию собеседника, он, всегда предоставлял ему возможность проявить свою индивидуальность, продемонстрировать лучшие стороны личности. Он был справедливым и обладал непоколебимой уверенностью в значимости психологической науки. Леонтьев – ученный, который всегда находился на передовых рубежах психологии. Человек разносторонних взглядов, что позволило ему описать широчайший спектр вопросов, актуальных для многих отраслей психологической науки. Он всегда стремился к исследованию проблем, имеющих междисциплинарный характер.

Леонтьев – это эпоха! Он был идеологом и основоположником Сибирской Психологической школы. Для многих поколений психологов он был, есть и будет примером преданности профессии, жизненной энергии!

О НАШЕМ УЧИТЕЛЕ
С ГЛУБОКОЙ БЛАГОДАРНОСТЬЮ И ПРИЗНАТЕЛЬНОСТЬЮ



Хасанбаева Джанон Хаджигани

кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков (по 2012 г.) Института геодезии и менеджмента ФГБОУ ВПО «Сибирская государственная геодезическая академия» (г. Новосибирск), Почетный геодезист России.

Великое счастье и драгоценный дар судьбы – встреча и долгие годы творческого сотрудничества с мудрым, чутким, дорогим нашему сердцу Владимиром Григорьевичем!

Он вдохновлял нас, своих учеников (аспирантов, соискателей, докторантов), на научные поиски, подвиги и достижения.

Труды Владимира Григорьевича, посвященные исследованию психологических механизмов мотивации учебно-познавательной деятельности, легли в основу многих диссертационных работ, выполненных под его руководством. В частности, изучение разработанных В.Г. Леонтьевым моделей мотива и мотивационной структуры человека, позволили нам построить мотивационную модель формирования речевых действий на иностранном языке, задающую обоснованное направление эффективного овладения иностранным языком через автоматизм речевых действий. А психографический тест, автором которого является Владимир Григорьевич, дал возможность не только выявить ведущие мотивы овладения иностранным языком, доминирующие речевые действия в разных условиях протекания учебной деятельности обучаемых, но также увидеть перспективу их развития. Следует отметить, что данных тест активно использовался учениками и последователями В.Г. Леонтьева при выполнении научных исследований, в педагогической практике для определения связанных с учебным процессом мотивационных характеристик студентов. Эта диагностическая методика подробно описана, причем с интересными комментариями, в монографии В.Г. Леонтьева «Мотивация и психологические механизмы ее формирования» (2002 г.). Этот труд, на мой взгляд, достоин того, чтобы стать настольной книгой будущих и уже состоявшихся психологов, так как мотив и мотивация лежат в основе поведения и любого вида деятельности человека.

Талантливый ученый, педагог от Бога, замечательный организатор, мудрый руководитель, прекрасный собеседник, красивый мужчина с обаятельной улыбкой – это наш любимый Владимир Григорьевич. Он стоял у истоков кафедры психологии НГПИ, Диссертационного Совета по защите докторских диссертаций по общей психологии и истории психологии, факультета психологии НГПУ.

Надеемся, что в ближайшем будущем на факультете будет создан мини-музей В.Г. Леонтьева, где основные этапы его жизни и беззаветного служения науке будут представлены фотографиями, многочисленными изданиями научных трудов Учителя и работ его учеников.

С 2012 г. одна из аудиторий факультета психологии заслуженно носит имя В.Г. Леонтьева. С этой аудиторией, связаны яркие страницы нашей жизни – здесь мы слушали великолепные лекции-беседы Учителя, консультировались у него по возникающим в процессе подготовки научного исследования вопросам, сдавали кандидатский экзамен по психологии, готовились к защите диссертаций, отмечали дни рождения Владимира Григорьевича. Всегда было весело, шумно, интересно и главное – очень познавательно. Необыкновенная теплота отеческого отношения В.Г. Леонтьева к нам, своим ученикам, его удивительная способность видеть и раскрывать творческий потенциал каждого из нас, рождали поэтические строки:

Пусть каждый Ваш обычный день,
В прекрасный праздник превратиться!
Нам, преданным ученикам, не лень
За Вашим гением стремиться!

ЖИЗНЕННЫЙ ОПТИМИЗМ УЧИТЕЛЯ – ОСНОВА ДОСТИЖЕНИЙ УЧЕНИКА



Пономаренко Татьяна Ильинична

кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой прикладной
и практической психологии
Забайкальского краевого института
повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования
(ЗабКИПКРО, г. Чита),
Заслуженный работник образования
Забайкальского края,
Почетный работник общего образования РФ.

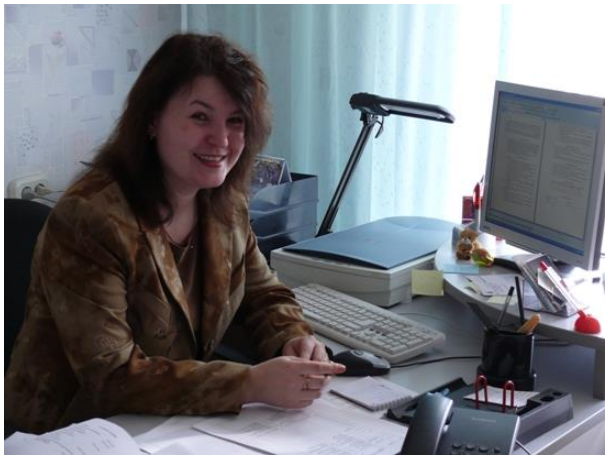
Владимир Григорьевич запомнился мне как очень внимательный и отзывчивый человек. Мне, кажется, он излучал доброту, бескорыстие и был тонким, интеллигентным и бесконечно светлым человеком. Я попала в список соискателей кандидатской степени, без всяких препон и протекций. Приехала из Читы, представила свои наработки, прошла собеседование с Владимиром Георгиевичем и приступила к активной работе над диссертацией. Часто вспоминается пытливый, острый и даже немножко ироничный, взгляд научного руководителя. При каждой встрече меня поражала удивительная способность Владимира Григорьевича почти мгновенно, с первых строк, прочитанного материала вникать в самую суть проблемы, анализировать и предлагать более глубокие и точные формулировки выводов и обобщений в контексте исследований. Умение консультировать одновременно нескольких аспирантов, удерживая в уме разнообразную тематику их работ, быстро и точно ориентироваться в тонкостях материала и давать адекватные и своевременные советы по корректировке сути и стиля изложения, мгновенно переключаться на другую работу, и рекомендовать, в каком направлении дальше двигаться в своих исследованиях.

Владимир Григорьевич обладал жизненным оптимизмом удивительной силы и умел заразить этим окружающих. Даже короткое общение с ним вселяло веру в себя и служило крепким мотивом для личностного развития и достижения цели. Он умел строить равные партнерские отношения, что особо ценно для начинающего учёного.

Для меня встреча с Владимиром Григорьевичем Леонтьевым стала, во многом, жизнеопределяющей. В высшей степени профессиональное научное руководство диссертационными исследованиями, способствовало успешной защите кандидатской диссертации, привело к новому витку

в карьере, более системному восприятию профессии и подтверждению своей социальной значимости. Я бесконечно благодарна судьбе, что мне посчастливилось повстречаться с таким глубоким ученым, интеллигентным и светлым человеком как Владимир Григорьевич Леонтьев!

ДОБРАЯ ПАМЯТЬ О ВЛАДИМИРЕ ГРИГОРЬЕВИЧЕ



Абакирова Татьяна Петровна

кандидат психологических наук,
заместитель директора
по научно-методической работе
государственного образовательного
учреждения для детей, нуждающихся в
психолого-педагогической
и медико-социальной помощи,
Новосибирской области
«Областной центр диагностики
и консультирования»

Владимир Григорьевич, запомнился мне, в первую очередь, как очень добрый, мягкий и эмпатичный человек, обладающий культурой межличностного общения, компетентный и грамотный специалист в своей отрасли знаний. Именно к этому человеку приятно было ходить на консультации. Как мой научный наставник, однажды он мне сказал: «В диссертацию надо влюбиться, только тогда получится результат», – и эти слова мне надолго запомнились, и вот когда я действительно влюбилась в свою диссертацию, все получилось.

С особой трепетностью вспоминаю ситуацию, когда я первый раз пришла к нему на консультацию. В то время, к сожалению, компьютеры были очень большой редкостью, и я набирала текст на печатной машинке. Это значит, что если в тексте обнаруживаются ошибки, то приходиться перепечатывать определенное количество страниц. У меня, как, впрочем, и любого диссертанта, была катастрофическая нехватка времени. И вот, я помню, как Владимир Григорьевич аккуратно все это поправил, расставил все знаки препинания, исправил имеющиеся орфографические ошибки, но при этом, ни слова не сказал о них в мой адрес. Мне после этого стало стыдно, и я всячески старалась не допускать подобных ситуаций.

Благодаря Владимиру Григорьевичу, я смогла определиться в направлении практической психологии и состоялась как профессионал.

ПУТЕВКА В НАУЧНУЮ ЖИЗНЬ



Архипова Ирина Витальевна

кандидат психологических наук,
профессор, директор Института рекламы
и связи с общественностью НГПУ

Я была одной из первых его аспиранток – Владимир Григорьевич руководил аспирантурой по общей психологии. Под его руководством я училась с 1992 по 1995 гг.

Он был настоящий профессионал, особенно продвинувшийся в направлении изучения мотивации личности.

Владимир Григорьевич к этой теме относился с особым трепетом, но, несмотря на то, что в ней он был намного сильнее нас, в общении с аспирантами, докторантами, соискателями и студентами никогда не занимал авторитарную позицию. Отношения были в большей мере партнерскими, потому что Владимир Григорьевич особо ценил в молодых ученых заинтересованность и всегда был готов к диалогу, обсуждению.

Его особенно волновал длительный кризис психологической науки, но он не терял оптимизма и позитивного видения любой ситуации. Он обладал уникальной способностью видеть в каждом человеке положительные стороны его личности. Это проявлялось в его отношениях и с коллегами, и с учениками – студентами, аспирантами. Во всяком случае, нам, его первым ученикам, действительно повезло, Владимир Григорьевич очень много вкладывал в каждого из нас. Он дал нам путевку в научную жизнь. Все первые его аспиранты, докторанты нашли себя, смогли профессионально реализоваться. Огромная благодарность ему за начало нашей научной судьбы.

И ДУХОМ ВСЕГДА МОЛОДОЙ…



Боровец Елена Николаевна

кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности НГПУ

Я Владимира Григорьевича знаю со времен, когда он был деканом Факультета Психологии. Он запомнился мне, как очень организованный, с разносторонними интересами, умеющий объединить в работоспособный коллектив людей, с совершенно разными характерами. Он с душой относился к любому делу, а особенно к проведению мероприятий, способствующих сплочению коллектива. Он был настоящим руководителем, добрым и заботливым, относился к каждому студенту, как к родному. Владимир Григорьевич сделал многое для становления факультета психологии, подготовки высоко профессиональных кадров. С ним всегда было приятно общаться, его очень ценили коллеги, ученики.

Вспоминается случай, когда наша кафедра решила поздравить его с юбилеем оригинальным подарком – небольшим четверостишьем, в котором мы попытались отразить самые значимые черты его личности:

Был когда-то он бравый военный,
Эта выправка сразу видна.
Элегантный, всегда современный,
Не оставили следа года!

Владимир Григорьевич принял поздравления с таким воодушевлением, по-молодецки пошутил – он умел это делать легко и непринужденно. Бодрость духа он сохранял до последних дней своей жизни. О нем с огромной благодарностью вспоминают все, кто его знал.

ПОСЛЕДНИЙ ИЗ МОГИКАН



Юдина Светлана Дмитриевна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Сибирского института управления
РАНХиГС при президенте РФ

Я бы назвала Владимира Григорьевича последним из Могикан. Он не только долгое время на межфакультетской кафедре психологии был единственным мужчиной среди нас, преподавателей и лаборантов, но, и как настоящий мужчина, постоянно демонстрировал образцы высокой культурны общения и отношения к женщинам – всегда дверь откроет, придержит, вперед пропустит. Равняясь на него, сотрудники кафедры всегда были отзывчивыми, гостеприимными, вежливыми.

По первому образованию Владимир Григорьевич – филолог, поэтому его речь всегда была грамотной, культурной, богатой эпитетами, метафорами и другими средствами выразительности. С ним было очень приятно общаться и не только на профессиональные темы, но и в личной беседе. Он был человеком интеллигентным, понимающим, добрым, мог понять и войти в положение, всегда сопереживал. Как-то, перед самой защитой диссертации (он был моим научным руководителем), у меня случилась трудная жизненная ситуация, так он, вникнув в суть проблемы, по-отечески поддержал, и, только благодаря его чуткому отношению и моральной поддержке я смогла собрать свои силы и выйти на защиту кандидатской диссертации.

Владимир Григорьевич очень трепетно относился ко всем своим ученикам. У него, к сожалению, не было своих детей, поэтому мы, аспиранты, докторанты, были для него детьми. Он о нас так трогательно и чутко заботился. Думаю, что многие из его учеников согласятся со мной, что он учил нас не только психологии, но в большей мере жизни и культуре.

Сотрудничали мы с ним с 1996 по 2008 г. Вначале я работала лаборантом у него на кафедре, а после защиты диссертации – преподавателем. Благодаря Владимиру Григорьевичу, атмосфера на кафедре всегда была дружелюбной, работать было интересно, между сотрудниками не было профессиональной зависти, возникающие конфликты разрешались преимущественно мирным путем, все помогали друг другу, в том числе и при подготовке научных исследований. Даже если не требовалось писать ре-

цензию на диссертацию, ее все равно читали все и совместно обсуждали результаты, варианты устранения недочетов и замечаний.

Как и многие коллеги, я была вхожа в его семью, у нас были дружеские отношения с его женой, замечательной женщиной – Фаиной Федоровной, которая, как и Владимир Григорьевич, была радушной, отзывчивой, обладала чувством юмора и тонкой интуицией.

Владимира Григорьевича отличал высокий профессионализм. Работая в традициях научной школы Д.Н. Узнадзе, он создал одну из первых за Уралом психологических школ, изучающих мотивационную структуру личности.

ПАМЯТЬ О В.Г. ЛЕОНТЬЕВЕ ДОЛЖНА БЫТЬ ЖИВА



Тараканов Антон Вениаминович

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
и педагогики НГТУ

Знакомство с Леонтьевым оказало определенное влияние на становление моих научных интересов, в частности, на их мотивационную составляющую. Я горд тем, что был учеником Владимира Григорьевича, писал под его научным руководством кандидатскую диссертацию.

Это был очень открытый, добрый человек и чрезвычайно деятельный. Рядом с ним всегда чувствовал серьезную поддержку, человеческое участие, хотя был одним из многих его аспирантов. Помнится, в процессе защиты моей диссертации было много вопросов и оппонирующих мнений, но когда отрицания снялись, и вопрос о признании моей научной состоятельности был решен положительно, он радовался искренне и непосредственно, как ребенок. Он был очень человечным, отзывчивым много помогал в научном плане, в структурировании работы, понимании материала, осмыслении взглядов представителей разных научных школ.

Владимиру Григорьевичу как личности и профессионалу были присущи доброта, чуткость, отзывчивость. Обладал он и таким качеством как прямолинейность, в хорошем смысле, – он твердо отстаивал свои взгляды и убеждения, невзирая на авторитет и статус оппонентов. Он был очень любознательным человеком, откликался, при всей своей любви к классической психологии, на новшества в науке и практике.

У Владимира Григорьевича было много учеников. Были и целеустремленные, работоспособные, и такие, кто «шел по головам». Были и похожие на него – отзывчивые, очень человечные. Были и люди с множеством идей, но не завершившие своих научных исследований. Его окружали разные люди. Со многими я был знаком, с кем-то продолжаю общаться и дружить, как в профессиональном, так и на уровне межличностных отношений.

Я, как и многие ученики Владимира Григорьевича Леонтьева, уверен, что память о таких людях, как он, должна быть жива.

СВЕТЛАЯ ПАМЯТЬ УЧИТЕЛЮ…



Кунц Любовь Ивановна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования,
факультет технологии
и предпринимательства НГПУ

В.Г. Леонтьев был интеллигентным, спокойным, рассудительным, добродушным и очень трудолюбивым человеком. Работать с ним было комфортно, поскольку требовательность всегда сопровождалась не авторитарностью в отношении студентов, аспирантов, а деликатностью, совместным планированием деятельности. Его отличали такие профессиональные качества, как ответственность, методичность, компетентность. Будучи студенткой факультета психологии, я посещала его лекции по психодиагностике. В 2002 г., по окончании вуза, я поступила в аспирантуру, писала под его руководством кандидатскую диссертацию, значительно расширив тему исследования, избранную при подготовке дипломной работы (научным руководителем которой являлась О.А. Белобрыкина, а ее научными наставниками, в свое время, были В.Г. Леонтьев и Н.Я. Большунова).

Многим повезло учиться у В.Г. Леонтьева. Сегодня, он – уже история, один из легендарных творцов отечественной психологии XX века, воплотивший в себе колоссальный источник знаний и опыта. Его личность вполне заслуживает быть примером для подражания и образом, к которому нужно стремиться молодому поколению психологов. Владимир Григорьевич, бесспорно, останется в истории не только нашего университета, факультета психологии, но и в истории российской психологии.

ЛЕГЕНДА УНИВЕРСИТЕТА И РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ



Рюмина Татьяна Владимировна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ИЕСЭН НГПУ

В.Г. Леонтьев был не только востребованным ученым, но и весьма интересным преподавателем. Мне посчастливилось учиться у него в Сибирской академии государственной службы. Именно он способствовал моему погружению в профессию психолога.

Владимир Григорьевич запомнился как талантливый педагог, учёный, руководитель и организатор. Его отличали ответственность, порядочность, и доброта, он был прост в общении. В.Г. Леонтьев был очень трудолюбивым человеком, всегда старался получить ответы на все интересующие его вопросы. В профессиональной деятельности и взаимоотношениях со студентами Владимир Григорьевич опирался не на авторитарность, а на достижение понимания и согласованности. Не было такой границы как «преподаватель – студент», его общение с окружающими можно было назвать дружеским, а информация, которую он предлагал на лекционных занятиях, почти всегда отличалась уникальностью – и по уровню новизны (для нас, студентов), и по содержанию иллюстративного материала – у него всегда было наготове много интересных фактов и жизненных примеров.

Ему были свойственны живость ума, постоянное стремление вперёд, он всегда старался разобраться во всех интересующих его вопросах.

Владимир Григорьевич Леонтьев – мастер своего дела, легенда нашего университета и психологии России в целом. Он, несомненно выдающийся человек, внесший огромный вклад в науку.

Благодаря Владимиру Григорьевичу Леонтьеву я успешно закончила учёбу в аспирантуре и защитила кандидатскую диссертацию по психологии. Я горжусь тем, что имела возможность обучаться у такого великого человека.

ЭТАЛОН УЧЕНОГО И ОБРАЗЕЦ ВЫСОКОЙ КУЛЬТУРЫ



Белашина Татьяна Валентиновна

старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ, выпускница факультета психологии 2005 г.

Знакомство с В.Г. Леонтьевым у меня началось ещё во время обучения на факультете. Когда я училась на 4 курсе, Владимир Григорьевич читал у нас курс лекций по психодиагностике. Хорошо запомнилась первое занятие и то, что человек, будучи уже в глубоко пожилом возрасте, с такой легкостью находил общий язык с аудиторией. Легко подавал материал, всегда удачно шутил. Внимательно относился к студентам, всегда спрашивал, понимаем ли мы то, что он говорит. Если чувствовал, что аудитория его не понимает, пытался объяснить по-другому, приводил примеры.

Большая часть воспоминаний у меня связана с периодом совместной работы с Владимиром Григорьевичем на кафедре общей психологии и истории психологии, заведующим которой долгое время был В.Г. Леонтьев. Образ Владимира Григорьевича для меня был неким эталоном ученого, при этом Ученого с большой буквы. Он был и образцом высокой культуры в межличностных отношениях – за весь период совместной деятельности, Владимир Григорьевич ни разу не позволил себе некорректного обращения к сотрудникам кафедры, всегда ко всем, включая студентов, обращался только на «Вы». Иногда я думаю о том, что с тех пор на факультете и появилась своего рода «традиция» при обращении к студенту независимо от курса, обращаясь, говорить «Вы».

Его всегда отличала тактичность в общении, он всегда проявлял заинтересованность в собеседнике, внимательно выслушивал, не перебивал, прежде того, как человек закончит говорить. Был очень добродушным и отзывчивым человеком, с тонким чувством юмора, при этом мог посмеяться и над собой. Вместе с тем, Владимир Григорьевич всегда мог настоять на своём и указать на недочеты или промахи. Он не стремился нравиться всем, быть любимым, почитаемым, известным. Это все у него было и получалось как бы само собой. Хотя совершенно очевидно, что за всем этим стоит трудолюбие и серьезное отношение к делу, кропотливая работа над собой. Он всегда был организованным и собранным, крайне пунктуальным во всем. Кроме того, Владимир Григорьевич был очень сильным методологом, мог в считанные минуты «набросать» план научного исследования или сформулировать тему работы. Его отличала способность глу-

боко исследовать проблему, находить ключевые моменты, ориентировать на главное, не забывая о второстепенном. Кроме того, В.Г. Леонтьев всегда был отличным управленцем и администратором. Для него характерна честность и высокая степень ответственности.

Особое восхищение у окружающих вызывало его отношение к своей супруге – Фаине Федоровне. Владимир Григорьевич, несмотря на загруженность текущей работой, никогда не уходил с кафедры по окончании рабочего дня, не позвонив ей перед этим. При этом невероятное восхищение вызывала форма общения пожилых супругов друг с другом. Он всегда назвал её «девочка моя», «моя хорошая», «моя маленькая» с такой нежностью в голосе, что становилось очевидно, как сильно они привязаны друг к другу и как тепло друг к другу относятся.

Сегодня я могу с уверенностью сказать, что если бы Владимир Григорьевич не согласился взять меня, выпускницу факультета, практически только что получившую диплом, на кафедру лаборантом, то сегодня я, наверное, не работала бы на факультете. При этом я очень хорошо помню своё волнение по поводу сомнения, которое видела в глазах В.Г. Леонтьева и понимаю, что те несколько минут во многом определили траекторию моего жизненного пути. И, по большому счету, то, что когда-то Владимир Григорьевич в меня поверил, было хорошей стартовой площадкой в жизнь. И в этом смысле я испытываю огромное чувство благодарности к нему.

ПАМЯТИ ВЛАДИМИРА ГРИГОРЬЕВИЧА ЛЕОНТЬЕВА



Гунько Андрей Алексеевич

выпускник факультета психологии НГПУ 2001 г.

В.Г. Леонтьев запомнился как разносторонний, талантливый, с широким кругозором человек. Его отличала тактичность в общении, он всегда проявлял живой интерес к собеседнику, внимательно выслушивал, никогда не перебивал. Удивительно, что он не стремился нравиться всем, быть любимым, почитаемым, известным – все это у него было и получалось как бы само собой.

На занятиях практически никогда не читал «с листа», отличался склонностью к рассуждению. Он был преданным науке ученым, способным глубоко исследовать проблему, находить ключевые моменты. Владимир Григорьевич обладал уникальной способностью ориентировать молодого исследователя (студента, аспиранта) на главное, и, вместе с тем, не забывать о второстепенном.

Он много лет был председателем диссертационного совета по общей психологии, им подготовлены научные кадры – кандидаты и доктора психологических наук – не только для Сибирского региона. Однако, на мой взгляд, самым его большим достижением – это организация факультета психологии в НГПУ.

ПАМЯТЬ О ПРЕКРАСНОМ ЧЕЛОВЕКЕ – ВЛАДИМИРЕ ГРИГОРЬЕВИЧЕ ЛЕОНТЬЕВЕ

Козлова Валентина Васильевна

заведующий РИО НГПУ (до 2012)

Этот замечательный человек оставил незабываемый след, как в жизни факультета, так и в сердцах многих людей, знакомых с ним и его научными работами.

Владимир Григорьевич часто приходил в редакционно-издательский отдел, и, несмотря на пройденное время, многие сотрудники РИО вспоминают о нем с теплотой, могут рассказать много интересного и поучительного о его жизни и профессиональной деятельности. Одно из главных его качеств – он большой друг, большой учитель, профессионал высшего класса. Многие годы он отдал своей любимой психологии, занимаясь, в частности, изучением психологии мотивации личности. Буквально между словами «мотивация» и «Леонтьев» можно поставить знак равенства. Он очень любил свою работу и до конца своей жизни трудился, не покладая рук.

Наша первая встреча с Владимиром Григорьевичем состоялась много лет назад – он пришел в издательский отдел с большой объемной папкой, в которой находились материалы сборника научных трудов по психологии (в последующем такие сборники издавались им ежегодно).

В тот период существовала цензура и достаточно жесткий отбор изданий с точки зрения целесообразности их публикации, актуальности и, конечно же, соответствия существующей идеологии. Все, что включалось в план изданий и публиковалось, в обязательном порядке отправлялась в Москву, где на заседаниях специальных комиссий рассматривалась каждая работа и ее соответствие предъявляемым требованиям. Все монографии, сборники научных трудов, учебные пособия, все работы, на которых стояла фамилия «В.Г. Леонтьев», всегда без проблем проходили цензуру, получали одобрение министерства образования и включались в план издания. Это был крайне редкий случай, когда работы выпускались регулярно. И это было спасением для аспирантов, в чем была большая заслуга Владимира Григорьевича, потому что опубликовать материалы своих исследований было чрезвычайно проблематично, а без публикаций выйти на защиту было практически невозможно. В качестве научного редактора – он был не превзойденный мастер своего дела! Ни одной работы В.Г. Леонтьев просто так не приносил. Многие, принося работы, говорили «я проглядел, я просмотрел», но в лексиконе Владимира Григорьевича таких слов не было. Он всегда очень тщательно работал с текстами, осуществляя научное редактирование – на полях и между строк в текстах стояли его пометки (как правило, он их всегда делал простым карандашом), он что-то исправлял, что-то добавлял. К любой работе Владимир Григорьевич подходил с интересом и большой долей ответственности, но его любовь к рукописным текстам,

научным изданиям, публикация материалов по результатам научно-практических конференций, была видна невооруженным взглядом, в них была вся его профессиональная жизнь.

Владимир Григорьевич останется в моей памяти как добрейший души человек. За время нашего сотрудничества он всегда появлялся на пороге нашего отдела с неповторимой, обворожительной, доброй и располагающей улыбкой. Через улыбку он словно нес свое добро, щедро делился им с окружающими, и не заметить этого было невозможно. К нему всегда можно было обратиться за помощью, и с личными, и с профессиональными вопросами, и он никому никогда не отказывал.

Я убеждена, что Владимир Григорьевич – Ученый от Бога, Учитель от Бога и Человек от Бога! Я благодарна судьбе, что она подарила мне встречу с этим прекрасным человеком! Я искренне надеюсь, что память о нем надолго останется в сердцах родных, близких, коллег и учеников.

ЧАСТЬ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ

УДК 152.27

В.Г. Леонтьев

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ МОТИВАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ[1]

В статье представлены результаты теоретического анализа понятий «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера личности». Обозначены подходы отечественных ученых к рассмотрению анализируемых категорий, показано сходство и различие в определении содержания и структуры мотива и мотивации.

Ключевые слова: мотивация, мотив, мотивационная сфера, иерархия мотивов.

Анализ направлений изучения мотивации в зарубежной и отечественной психологии позволил выделить вполне определенную тенденцию, которая заключается в том, что мотивы не отождествляются с влечениями, потребностями, другими побудителями человеческой активности. Они представляют собой качественно новый уровень побуждения и регуляции поведения и деятельности человека. Мы называем этот уровень личностным, интегральным, системным и целостным.

Однако в учении о мотивах еще не на все вопросы найдены научно обоснованные ответы. Многие темы требуют дальнейшего осмысления и проверки в теоретическом и практическом направлениях исследовательской работы. Так, например, до настоящего времени остается открытой и дискуссионной проблема соотношения мотива и мотивации, мотива и потребности, мотивации и инстинкта, влечения, интереса, эмоции и других побудителей. По-разному определяется место и роль установки, цели в системе побуждения и регулирования поведения и деятельности человека. Разрешение этих противоречий связано, прежде всего, с познанием особенностей самих побудителей, их основных функций и внутренней структуры. Рассмотрим в этой связи понятие мотивации, которое в психологии занимает особое место не только по своей многозначности, но и по своему влиянию на другие психологические категории.

Понятие мотивации чаще всего употребляют для обозначения любого побудителя: мотива, потребности, влечения, даже стимула, воздействующего на человека и животного. Рассмотрение мотива как некоторого стимула особенно часто наблюдается в зарубежных психофизиологических исследованиях [10]. При этом между мотивацией и мотивом, мотивацией и потребностью, мотивацией и влечением нередко ставят знак равенства. На наш взгляд, отождествление этих конкретных побудителей с мотивации-

[1] Текст статьи представлен по материалам рукописных архивов ученого – *прим. ред.*

ей ошибочно. Мотивация как понятие значительно шире по своему содержанию. В настоящее время можно выделить несколько наиболее устойчивых значений этого термина. Так, под мотивацией понимается процесс возникновения и образования на основе потребности мотива. Д.А. Кикнадзе отмечает, что «мотивация происходит в сфере осознания психической деятельности человека. Одновременно с осознанием конкретной потребности осознаются и другие потребности, связанные с данной потребностью и действием ее удовлетворения» [4, с. 52]. Иначе говоря, мотивация, по мнению ученого, представляет собой этап образования мотива из потребности, который полностью контролируется сознанием и связан с волевым актом субъекта. Иногда этот этап применительно к объяснению принятия решения называют этапом борьбы мотивов. Однако, как вполне справедливо замечает Д.А. Кикнадзе [4], это лишь борьба потребностей, порождающая мотив.

Но сводить мотивацию только к борьбе потребностей или даже мотивов, на наш взгляд, ошибочно. В литературе термином «мотивация» чаще обозначают не момент становления мотива, а систему мотивов, их совокупность, структуру. Такое понимание мотивации более точно отражает значение этого термина. Оно наиболее часто встречается в работах не только зарубежных, но и отечественных психологов [8; 13; 16 и др.]. В частности, Э.Д. Телегина считает, что при осуществлении любой деятельности, при протекании любого психического процесса всегда имеет место определенная совокупность мотивов. Эта совокупность представляет собой иерархическую структуру движущихся сил поведения личности и связана, с одной стороны, со структурой личности, с другой – со спецификой конкретной ситуации [13].

Вполне определенно под мотивацией понимают ту или иную группу мотивов и М.В. Матюхина [8], и А.К. Маркова [9]. В зависимости от того, какие мотивы входят в эти группы, авторы выделяются различные типы мотивации. Например, широкие социальные мотивы образуют социальную мотивацию, желание получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников – «мотивацию благополучия», желание быть в числе первых учеников, занимать достойное место среди товарищей – «престижную мотивацию» и т.д. [9].

Мотивацию как простую совокупность мотивов, связанных с какой-либо конкретной деятельностью или актом поведения, необходимо отличать от мотивационной сферы личности человека, которая тоже представляет собой определенную совокупность мотивов. Однако в мотивационной сфере эта совокупность представляет собой иерархизированную динамическую мотивационную систему [3; 6; 8], в которой потребности, мотивы и цели определенным образом соподчинены, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Побудители в этой системе имеют относительно устойчивую соподчиненную связь (иерархию). Причем, отношения в иерархии много-

образны и подвижны. Некоторые связи действуют в течение длительного периода (годы), другие – кратковременны (только в течение какой-то ситуации). Заметим, что временной показатель устойчивости является важным параметром мотивационной сферы.

Другим параметром, характеризующим мотивационную систему, является многообразие и значимость ее побудителей. Этот параметр проявляется в содержательных показателях, именно в конкретных мотивах, образующих эту систему. Системообразующим фактором мотивационной сферы В.И. Ковалев рассматривает общественные отношения, особенно если они осознаются человеком, и если он непосредственно включен в них [5]. Известно, что в мотивационной сфере есть доминирующие мотивы, они устойчивы, глубоко личностны, организуют и подчиняют себе все другие побудители. Эти мотивы собственно и составляют мотивационное ядро, от которого в значительной мере зависит духовный облик личности.

Сам факт зависимости духовного облика личности от мотивации был замечен известным отечественным психологом А.А. Бодалевым. Он выделял две группы устойчивых существенных свойств личности: первая связана с побудительной мотивационной стороной психической регуляции поведения человека, вторая – с организационно-исполнительской [1].

Поскольку мотивационная сфера представляет собой многоуровневое, многостороннее, многомерное, т.е. системное образование, то для ее характеристики используется целый ряд различных параметров, в том числе степень осознанности, активности, действенности, эмоциональный тон, модальность и пр. Все эти особенности мотивационной сферы значительно отличают ее от мотивации как ситуативной совокупности мотивов, побуждающих и регулирующих конкретную деятельность или конкретные акты поведения.

Наряду с этим, понятие «мотивация» употребляется и для обозначения состояния организма, вызванного комплексом возбуждения от сигнализации о потребностях, которые, по словам К.В. Судакова, «роковым» образом толкают животное и человека к поиску специальных раздражителей внешней среды, удовлетворяющих эту потребность [12]. Такое понимание мотивации широко употребляется в физиологических исследованиях. В этой связи стоит обратиться к высказываниям известного канадского ученого П. Милнера, который также считает, что мотивационные состояния устойчивы, возникают с определенным интервалом и при благоприятных условиях могут удовлетворяться на ранних стадиях своего возникновения. К мотивационным состояниям, замечает он, относят и голод, жажду, половое влечение, и страх, гнев, радость, горе, скуку и пр., последние получили специальное название «эмоций». Они отличаются от мотивов, обусловленных физиологическими потребностями, лишь своей нерегулярностью возникновения. Примечательно, что П. Милнер был совершенно

против того, чтобы различия мотивационных состояний, основанных на самонаблюдении, сводить к различиям их нервных механизмов [10].

В литературе подчеркиваются и другие характерные черты и свойства мотивации. Так, С.Л. Рубинштейн [11] в мотивации видит реализующуюся через психику детерминацию. Ф. Джордж, А.А. Братко, П.П. Волков, А.Н. Кочергин, Г.И. Царегородцев под мотивацией понимают метод, с помощью которого отбираются способы поведения из множества возможных [цит. по 15]. А.К. Маркова термином «мотивация» обозначает сложную систему отношений, побуждений, мотивов, потребностей, интересов, идеалов, стремлений, которые определяют направленность активности человека [9]. П.М. Якобсон указывает на тот факт, что понятие мотивации часто используется «то как мотивация конкретных форм поведения (в узком смысле), то как совокупность тех психологических моментов, которые определяют поведение человека в целом (в широком смысле)» [16, с. 228].

Нередко мотивацию называют внутренней причиной действия, она не мыслится вне поведения и деятельности [6; 9]. Это – движущие силы человеческого поведения, пронизывающие все основные структурные образования личности: характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы. По данным Э.Д. Телегиной [13], С.Л. Рубинштейна [11], Е.П. Ильина [3], мотивацию, непосредственно связанную с познанием, можно рассматривать, как внутреннюю мотивацию Она базируется на интересе, выступающим побудительной силой, и ее мотив непосредственно входит в содержание решаемой мыслительной задачи, в условия и способы ее решения, в ее результат. И, напротив, мотивацию называют внешней, если в основе ее лежит мотив достижения, стремление к авторитету, к показу собственных возможностей и способностей [4; 9]. На наш взгляд, такое деление на внутреннюю и внешнюю мотивацию правомерно в том случае, если под мотивацией понимается вообще всякая причина и всякое побуждение к действию и деятельности, в качестве которых могут выступать не только потребность, влечение, мотив, но и стимул как внешнее побуждающее воздействие на человека. Что касается деления самого мотива на внешний и внутренний побудитель, то, с нашей точки зрения, мотив всегда является внутренним побудителем и регулятором деятельности. Он учитывает и воплощает в себе все стороны и условия деятельности: познавательные, обстановочные, различные возможности и т.п. [7]. Поэтому для мотива в большей мере подходит деление его на «понимаемый» и «реально действующий», предложенное А.Н. Леонтьевым [6].

Осуществляя развернутый анализ научных представлений о человеческих побуждениях, И.А. Джидарьян поставила задачу: однозначно определить понятия «мотив» и «мотивация» как важнейшие понятия современных мотивационных теорий. Исходя из своего понимания этих явлений, она не соглашается с теми авторами, кто под мотивацией подразумевает лишь первоначальную побудительную силу, исходный «импульс» поведения, только

психологическую мобилизованность и готовность личности к совершению действия. Не совсем точным она считает и высказывание о мотивации как об обосновании решения действовать, совершать целенаправленные поступки. Мотивация, по ее мнению, оказывает побуждающее воздействие на поведение во всех его звеньях, а не только в начале. Мотивация, полагает исследователь, «выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности. Именно благодаря мотивации, которая предусматривает не только наличную ситуацию, но и некоторую предвидимую в будущем, приводится в соответствие цель деятельности и средства ее достижения, достигается целесообразность и осмысленность действий в целостном поведенческом акте личности» [2, с. 151]. Мотив же, по определению И.А. Джидарьян [2], имеет более узкое значение. Это внутреннее состояние личности, которое энергетизирует и направляет действия личности на каждый момент времени. В этих высказываниях о мотиве и мотивации заключено то действительное, что выгодно отличает их от всех других толкований, а именно, в мотивации соотносятся внешние и внутренние факторы поведения и деятельности. Это положение имеет большое теоретическое и методологическое значение. Однако трудно согласиться с тем, что и мотивация, и мотив – сугубо личностные образования. Как тогда быть с мотивацией поведения животных, ведь о личности в этом случае говорить не приходится. На наш взгляд, личностным образованием является только мотив как высший уровень регуляции поведения и деятельности человека. На это указывает и Д.Н. Узнадзе [14], глубоко и всесторонне рассмотревший вопрос о соотношении мотивации и мотива в учении об установке. На его концепцию опираются так или иначе все известные теоретические воззрения отечественных психологов по вопросу о сути мотива и мотивации, мотивации и установки, мотивации и воли и т.д.

По Д.Н. Узнадзе, процесс мотивации представляет собой поиск наиболее приемлемого поведения в конкретной ситуации, именно такого, которое бы отвечало собственному «Я», а не только сиюминутному моменту удовлетворения какого-либо влечения. Человек как личность редко удовлетворяет свою актуальную потребность в импульсивном поведении. Он, в отличие от животных, «делает не то, к чему принуждает его актуальная потребность, чего ему хочется сейчас, а то, что соответствует общим интересам его «Я» и чего в данный момент, возможно, ему совсем не хочется» [14, с. 345]. Поэтому его поведение всегда должно отвечать многим потребностям, в том числе и тем, которые еще не стали актуальными, т.е. в настоящее время действующими, но которые будут иметь большое значение для личности в будущем. Именно поэтому личности приходится, прежде чем совершать поступок, все взвешивать, выбирать наиболее под-

ходящее поведение. Этот процесс поиска нужного поведения и называется мотивацией.

Процесс мотивации оканчивается принятием решения, в котором, собственно, выражаются мотивационные, волевые, установочные стороны поведения. Акт решения, замечает Д.Н. Узнадзе, всегда предваряется мышлением. Человек обдумывает наиболее оптимальный вариант своего поведения, взвешивает его целесообразность, устанавливает, какое потребности это поведение удовлетворит и нужно ли их в данной ситуации удовлетворять. Иначе говоря, в процесс мотивации включаются когнитивные процессы, на базе которых и происходит принятие решения. Но для исполнения решения необходимо основание, которое бы придало определенное личностное переживание решению, принятию его личностью и наполнило бы его личностным смыслом, эмоциями и чувствами. Таким основанием и является мотив. Мотив, следовательно, выступает такой мотивационной формой, в которой воплощены личностная значимость, смысл, эмоциональное переживание смысла, осознание ценности принятого решения. Мотив, по Д.Н. Узнадзе, «заменяет одно поведение другим, менее приемлемое более приемлемым, и этим путем создает возможность определенной деятельности» [14, с. 353].

Именно такой подход к пониманию сути мотивации и мотива, связи мотива с волевым актом и наполнением его смыслом и эмоциональными переживаниями мы считаем наиболее продуктивным и рациональным.

Таким образом, мотивация как термин имеет несколько значений. Однако общим в этих значениях является то, что мотивация есть всегда побудительный процесс, реализация в действии и поведении тех или иных потребностей, влечений. В этом смысле источником мотивации становятся именно эти потребности и влечения, хотя иногда и сами потребности в деятельности могут определяться ее мотивацией [6; 16]. Такая основа мотивации проявляется и у человека, и у животного. Но у человека, в отличие от животного, в качестве источника мотивации чаще всего проявляется не потребность, а мотив как психологическое, личностное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей. Такая мотивация относится нами к высшему уровню. Она обладает личностной характеристикой. В ней представлены все стороны человеческой деятельности и поведения: когнитивные, волевые, личностные (смысловые) и т.д. Эта мотивация, как уже было подчеркнуто в наших работах, реализуется через фиксированные установки [7]. И, наконец, мотивация – это причина поведения и деятельности человека, придающая целесообразность, направленность активности живой системе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бодалев А.А., Васина Н.В.* Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты). СПб.: Речь, 2005. 336 с.

2. *Джидарьян И.А.* О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации лично-

сти // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. С. 146-169.

3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.

4. *Кикнадзе Д.А.* Потребность. Поведение. Воспитание. М.: Мысль, 1968. 146 с.

5. *Ковалев В.И.* Мотивы учебной деятельности слушателей и курсантов // Коммунист Вооруженных Сил. 1974. №17. С. 3-13.

6. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.

7. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

8. *Матюхина М.В.* Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения: Сб. статей / под ред. М.В. Матюхиной. Волгоград: Волгоградская правда, 1976. С. 5-15.

9. *Маркова А.К.* Мотивация учебной деятельности школьника (в помощь учителю) // Вопросы психологии. 1978. №3. С. 136-142.

10. *Милнер П.* Физиологическая психология. М.: Мир, 1973. 548 с.

11. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

12. *Судаков К.В.* Биологические мотивации. М.: Медицина, 1971. 300 с.

13. *Телегина Э.Д.* Мотивация в структуре мыслительной деятельности // Искусственный интеллект и психология / под ред. О.К. Тихомирова. М.: Наука. 1976. С. 44-59.

14. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

15. *Чугунова Э.С.* Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности // Психологический журнал. 1985. Т.6. №4. С. 73-86.

16. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.

V.G. Leontiev

MOTIVATION PSYCHOLOGY PROBLEMS IN DOMESTIC PSYCHOLOGY

Results of the theoretical analysis of the concepts ‘‘motive’’, ‘‘motivation’’, ‘‘motivational sphere of the personality’’ are presented in article. Approaches of domestic scientists to consideration of the analyzed categories are designated, similarity and distinction in definition of the contents and structure of motive and motivation is shown.

Keywords: motivation, motive, motivational sphere, hierarchy of motives.

REFERENCES

1. *Bodalev A.A., Vasina N.V.* Poznaniye cheloveka chelovekom (vozrastnoy, gendernyy, etnicheskiy i professional'nyy aspekty). SPb.: Rech', 2005. 336 pp.

2. *Dzhidar'yan I.A.* O meste potrebnostey, emotsiy i chuvstv v motivatsii lichnosti // Teoreticheskiye problemy psikhologii lichnosti. M.: Nauka, 1974. Pp. 146-169.

3. *Il'in Ye.P.* Motivatsiya i motivy. SPb.: Piter, 2008. 512 pp.

4. *Kiknadze D.A.* Potrebnost'. Povedeniye. Vospitaniye. M.: Mysl', 1968. 146 pp.

5. *Kovalev V.I.* Motivy uchebnoy deyatel'nosti slushateley i kursantov // Kommunist Vooruzhennykh Sil. 1974. №17. Pp. 3-13.

6. *Leontiev A.N.* Lektsii po obshchey psikhologii. M.: Smysl, 2001. 511 pp.

7. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

8. *Matyukhina M.V.* Motivy ucheniya uchashchikhsya s raznym urovnem uspevayemosti // Motivatsiya ucheniya: Sb. statey / edited by M.V. Matyukhinoy. Volgograd: Volgogradskaya pravda, 1976. Pp. 5-15.

9. *Markova A.K.* Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkol'nika (v pomoshch' uchitelyu) // Voprosy psikhologii. 1978. №3. Pp. 136-142.
10. *Milner P.* Fiziologicheskaya psikhologiya. M.: Mir, 1973. 548 pp.
11. *Rubinshteyn S.L.* Bytiye i soznaniye. Chelovek i mir. SPb.: Piter, 2003. 512 pp.
12. *Sudakov K.V.* Biologicheskiye motivatsii. M.: Meditsina, 1971. 300 pp.
13. *Telegina E.D.* Motivatsiya v strukture myslitel'noy deyatel'nosti // Iskusstvennyy intellekt i psikhologiya / edited by O.K. Tikhomirova. M.: Nauka. 1976. Pp. 44-59.
14. *Uznadze D.N.* Psikhologiya ustanovki. SPb.: Piter, 2001. 416 pp.
15. *Chugunova E.S.* Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti professional'noy motivatsii v inzhenernoy deyatel'nosti i problemy tvorcheskoy aktivnosti // Psikho-logicheskiy zhurnal. 1985. T.6. №4. Pp. 73-86.
16. *Yakobson P.M.* Psikhologicheskiye problemy motivatsii povedeniya cheloveka. M.: Prosveshcheniye, 1969. 317 pp.

УДК 159.9+316.628

О.О. Андронникова

МОТИВАЦИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Статья посвящена теоретическому осмыслению и анализу экспериментальных данных мотивации виктимного поведения. В статье раскрыты основные подходы к понятиям мотив и мотивация. Обозначены основные мотивы виктимного поведения. Представлены результаты анализа основных характеристик и мотивов в зависимости от разных типов виктимного поведения подростков.

Ключевые слова: мотивация, мотив, виктимное поведение подростков.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности занимает основополагающее место в психологии. Необходимо отметить, что вопросам мотивации деятельности посвящены многие исследования как отечественных, так и зарубежных авторов. Большое влияние на разработку вопросов мотивации поведения оказали такие авторы как Б.Ф. Ломов, Е.П. Ильин, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Леонтьев и др. Необходимо отметить, что мотивы имеют системный характер. По мнению многих авторов (С.Л. Рубинштейн, Е.П. Ильин и др.) мотивы составляют ядро личности человека [6]. Именно по мотивационной сфере человека можно судить о специфике личности. В контексте теории деятельности основными регуляторами мотивации является направленность, ценности и цели личности в их соподчиненности, что и образует смысловую систему жизнедеятельности [4]. По мнению А.Н. Леонтьева, направленность, как и система отношений личности к действительности, является индивидуальной и способна изменяться во времени, под воздействием воспитания, и опосредована социумом. Данная система представляет собой триаду, включающую: отношение к другим людям; отношение к труду и результатам труда; отношение к самому себе, своей личности в процессе труда. Данная триада определяет главную линию поведения и деятельности [10].

Поведение человека представляет собой сложную систему, обеспечивающуюся, по мнению ряда авторов, двумя взаимосвязанными сторонами побудительной и регуляционной. Побудительная сторона обеспечивает активацию поведения и его направленность. Регуляционная сторона отвечает за специфику поведения в каждой конкретной ситуации, обеспечивает его вариативность [3; 6; 9]. Вопросы мотивационного стимулирования поведения определяются рядом факторов. Эти факторы, кроме потребности и мотива, включают в себя стимулы, цели, намерения, побуждения, влечения. Мотив в отечественной психологии рассматривается как повод для какого-либо действия. Мотив – это осознанное побуждение, детерминирующее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. Мотив может служить основанием и оправданием волевого акта, совершенного человеком. При этом мотив всегда имеет субъективный смысл для человека [8; 10].

В современной психологии термин «мотив» связан с определением различных состояний и явлений, вызывающих активность субъекта и определяющих её направленность. В виде мотива выступают идеальные предметы, интересы, увлечения, эмоции, установки личности. Необходимо отметить, что мотивов может быть достаточно много, поэтому принято выделять некий доминирующий мотив [1; 5]. Это – мотив, побеждающий в борьбе мотивов, и, по сути, определяющий направление деятельности. Доминирующий мотив обладает такой характеристикой как стойкость. Мотивация, представляющая собою иерархическую структуру мотивов, определяет как характер, так и масштаб личности. Причем, именно система устойчивых мотивов поведения и деятельности обозначается как мотивация.

Проблему мотивации и мотивов поведения в первую очередь начинают решать в случае необходимости выяснения мотивов определённых поступков, деятельности или поведения человека. Ведущая роль мотивов в поведении человека обусловлена, прежде всего, его характером и спецификой, избирательностью и целенаправленностью. Доказано, что именно мотив является свойством, через которое можно проследить связи и отношения, характеризующие конкретную личность. Необходимо обозначить различительное содержание этих понятий. Мотив – это некая движущая сила поведения человека, которая может быть как осознанной, так и не осознаваемой. Термин «мотивация», по мнению психологов, имеет два значения – узкое и широкое. В узком, специальным значении этого слова, под мотивацией будет пониматься совокупность причин, объясняющих поведение человека. Широкое понимание мотивации обозначает область психологических исследований, направленных на изучение факторов, направляющих и побуждающих поведение человека. В отличие от мотивации, мотив представляет собой реально действующий источник поведения [5; 8]. В настоящее время в зарубежной психологии наблюдается около 50 теорий мотивации.

Среди мотивов виктимного поведения одно из первых мест занимают мотивы, связанные с интересами личности. В первую очередь, – это привлекательность и жизненная значимость некоторых объектов или отношений. При этом мотив поведения может быть как узколичным, так и связанным с социальными интересами [2].

Необходимо отметить, что в настоящее время уже достаточно изучена роль жертвы в формировании криминального деяния. Однако специфика и мотивационные системы жертвы не определены и не описаны. Так, Н.Ф. Кузнецова обозначает, что виктимологическая обусловленность представляет собой определённый вид социальной детерминации, которую необходимо рассматривать в общей системе детерминант событий и явлений [7].

Л.В. Франкл, рассматривая вопросы мотивации криминального поведения, отмечает важность определения и описания мотивов, связанных с поведением жертвы. Выделяя при этом этимологический аспект исследования, автор отмечает, что потерпевшие от преступного деяния так же включены в систему «преступник – жертва» и играют важную роль в формировании криминального акта [11].

Описывая характеристики виктимной личности, необходимо отметить, что некоторые виды виктимности содержат в себе достаточно ярко выраженный компонент агрессии, жестокости, корысти или мести. Всё это может трансформироваться в мотивационную систему виктимного поведения, обозначающую виктимность как некий компонент провоцирующего преступного поведения. Мотивы виктимного поведения, также, как и мотивы поведения в общем, тесно связаны с потребностями и интересами человека. Изучение мотивов виктимного поведения позволит определить, по какой причине человек ведёт себя определённым образом, т.е. реализует внутреннюю виктимность через различные формы поведения в контексте взаимоотношения «преступник – жертва».

Для анализа специфической взаимосвязи различных проявлений и мотивов разных форм виктимного поведения нами было проведено исследование на подростковой выборке (15–16 лет). Экспериментальная база составила 95 испытуемых из числа учащихся школ г. Новосибирска. Исследование осуществлялось комплексом методик, направленным на выявление особенностей эмоционального, личностного развития подростков и мотивации (тест М. Люшера, тест Р. Кеттелла, методика «CPI» Г. Гаух (H.G. Gough), методика «Символические задания» Г.Г. Носкова). Особенности поведенческих характеристик подростка исследовались с помощью авторского опросника склонности к виктимному поведению [3].

Для количественной обработки из используемых методик был выделен ряд наиболее существенных признаков (всего 38). Для каждого критерия вычислены среднеарифметические параметры и параметры стандартного отклонения. На основании вышеперечисленных данных построена матрица интеркорреляций параметров с использованием коэффициента

корреляции Пирсона для объединенной выборки. Для выявления индивидуальных дезадаптационных особенностей подростков предварительно построена модель нормы – содержательно и статистически обоснованная модель структуры личности со «среднестатестическим» уровнем виктимности, условно названным «невиктимным».

В подгруппе *«невиктимных»* испытуемых были выявлены следующие взаимосвязи: шкала «реализованная виктимность» положительно коррелирует со шкалами «саморазрушающее поведение» (0,593 при $\rho \leq 0,01$), «агрессивное виктимное поведение» (0,575 при $\rho \leq 0,01$), «интеллект» (0,49 при $\rho \leq 0,05$), «некритичное поведение» (0,476 при $\rho \leq 0,05$), «социальная зрелость» (0,533 при $\rho \leq 0,05$). Обратная связь зафиксирована со шкалами «социально желательное поведение» (0,705 при $\rho \leq 0,01$), «самоуглубленность» (0,403 при $\rho \leq 0,05$).

Достаточно информативные связи выявлены ($\rho \leq 0,01$) между шкалами «доминантность» и «социальная поддержка» (0,712); «включенность ‘‘Я в Мы’’» и «социальная поддержка» (0,687); «эмпатия» и «способность приобрести социальный статус» (0,545), «самопринятие» и «чувство благополучия» (0,668); «самоуважение» и «достижение через конформность» (0,586). Выявленные корреляции между шкалами в подгруппе «невиктимных» подростков позволили сделать вывод о том, что виктимный потенциал может быть реализован при росте значений по шкалам агрессивного, саморазрушающего и некритичного поведения, при снижении стремления соответствовать социальным нормам. Кроме того, невиктимное поведение данной группы детей опосредовано самопринятием, чувством благополучия, социальной зрелостью. Основной мотив поведения связан со стремлением сохранять отношение с окружающими, приверженностью социальным нормам и ожиданиям. Достижение желаемых результатов происходит через комформность.

В подгруппе *«агрессивных»* подростков (или испытуемых) были выявлены следующие взаимосвязи:

– шкала «агрессивное виктимное поведение» положительно коррелирует со шкалами «директивность» (0,727 при $\rho \leq 0,01$), «поиск внимания» (0,531 при $\rho \leq 0,05$), «неумение контролировать себя» (0,549 при $\rho \leq 0,05$), «некритичное виктимное поведение» (0,471 при $\rho \leq 0,05$);

– шкала «реализованная виктимность»: а) положительно коррелирует со шкалами «напряженность» (0,678, $\rho \leq 0,01$), «интеллект» (0,539 при $\rho \leq 0,05$), «некритичное виктимное поведение» (0,530 при $\rho \leq 0,05$), «общительность» (0,482 при $\rho \leq 0,05$), «достижение через отстаивание своей независимости» (через нонконформизм) (0,712); б) имеет обратную связь с параметрами «приверженность социальным нормам и ожиданиям» (0,616 при $\rho \leq 0,01$), «зависимое виктимное поведение» (0,501 при $\rho \leq 0,05$);

– шкала «тревожность» положительно связана со шкалой лжи (0,611

при ρ≤0,01).

Как видим, основными характеристиками, связанными с наличием агрессивного виктимного поведения у данной группы подростков, является внутренняя тревога и депрессия, достижение через отстаивание своей независимости (посредством нонконформизма).

В подгруппе *подростков с активным (самоповреждающим или провоцирующим) поведением* были выявлены следующие зависимости между шкалами:

– шкала «активное виктимное поведение» напрямую коррелирует со шкалами «некритичное поведение» (0,628 при ρ≤0,01), «самооценка» (0,625 при ρ≤0,01), «доминантность» (0,557 при ρ≤0,05), «агрессивное поведени» (0,535 при ρ≤0,05);

– реализация виктимности напрямую связана с гиперсоциальным поведением (0,678 при ρ≤0,01), доминантностью (0,678 при ρ≤0,01), достижением через конформность (0,506 при ρ≤0,05), зависимым виктимным поведением (0,644 при ρ≤0,01), самореализацией посредством приспособления к условиям (0,570 при ρ≤0,01), некритичным поведением (0,555 при ρ≤0,05), общительностью и доброжелательностью (0,458 при ρ≤0,05), и имеет обратные связи с социальной поддержкой (0,670 при ρ≤0,01), включенностью (0,622 при ρ≤0,01), социальной зрелостью (0,517 при ρ≤0,05);

– прямая связь между шкалами «душевная мягкость» и «напряженность» (0,880 при ρ≤0,01);

– обратная связь между шкалами «смелость в общении» и «душевная мягкость» (0,914 при ρ≤0,01); «гиперсоциальное виктимное поведение» и «социальная поддержка» (0,816 при ρ≤0,01); «зависимое виктимное поведение» и «самооценка» (0,710 при ρ≤0,01);

Таким образом, активное виктимное поведение может проявляется через агрессивное или некритичное поведение подростков, либо через аутоагрессию. Определяющим для данного типа поведения является самооценка подростка (низкая с тенденцией к самоповреждающему поведению или завышенная, проявляющаяся через провоцирующее поведение). Реализация поведения и деятельности осуществляется при высокой социальной активности, и одновременно отсутствием ощущения социальной поддержки и включенности в социум. По показателям мотивационного поведения для данной подгруппы подростков характерно ощущение возможности практически все в жизни контролировать, которое, на наш взгляд, является иллюзорным.

В подгруппе *подростков с инициативным поведением* выявлены следующие зависимости:

– шкала «инициативное виктимное поведение» имеет прямую корреляцию со шкалами «жизнерадостность» (0,580 при ρ≤0,01), моральная норма-

тивность (0,551 при ρ≤0,05). Обратная связь: зависимое поведение (0,787 при ρ≤0,01), реализованная виктимность (0,766 при ρ≤0,01), самостоятельность (0,693 при ρ≤0,01), стремление давать социально желательные ответы (0,628 при ρ≤0,01), самоконтроль (0,603 при ρ≤0,01), саморазрушающее поведение (0,598 при ρ≤0,01), некритичное поведение (0,547 при ρ≤0,05), самореализация посредством независимости (0,472 при ρ≤0,05);

– реализация виктимности напрямую связана со шкалами: зависимое поведение (0,898 при ρ≤0,01), агрессивное поведение (0,662 при ρ≤0,01), самостоятельность (0,649 при ρ≤0,01), активное виктимное поведение (0,631 при ρ≤0,01), самоуглубленность (0,469 при ρ≤0,05). Обратная корреляция: инициативное поведение (0,766 при ρ≤0,01), моральная нормативность (0,710 при ρ≤0,01), жизнерадостность (0,486 при ρ≤0,05);

– положительные корреляции для ρ≤0,01 выявлены между шкалами «самооценка» и «социальная поддержка» (0,801), «включенность ‘‘Я в Мы’’» и «автономность» (0,630);

– обратные связи для ρ≤0,01 выявлены по шкалам «беспечность» и «тревожность» (0,631), «стремление давать социально желательные ответы» и «подозрительность» (0,621).

Выявленные взаимосвязи свидетельствуют, что в данную группу объединены подростки, самооценка которых напрямую связана с оценкой их социумом, имеющие высокий внутренний самоконтроль, ответственность. Реализация виктимного потенциала в данной группе происходит в результате внутренней неудовлетворенности, ощущения вины и стремления к самостоятельности посредством активного, агрессивного либо зависимого поведения. Как один из значимых мотивационных компонент у данной подгруппы подростков наблюдается стремление контролировать окружающих.

В подгруппе *подростков с пассивным виктимным поведением* выявлены следующие зависимости:

– шкала «пассивное виктимное поведение» имеет положительную связь со шкалами (ρ≤0,01) «беспечность» (0,710), «поиск внимания» (0,670), «внутренняя напряженность, тревожность» (0,627), «потребность производить хорошее впечатление» (0,524, ρ≤0,05), «чувство вины» (0,779) и обратная связь с параметрами «подозрительность» (0,635), «самоуглубленность» (0,603); «чувство благополучия» (0,484, ρ≤0,05);

– реализация виктимности напрямую связана со шкалами «моральная нормативность» (0,639 при ρ≤0,01), «интеллект» (0,607 при ρ≤0,01), «ложь» (0,552 при ρ≤0,05) и имеет обратную связь с параметрами «самоповреждающее поведение» (0,498 при ρ≤0,05), «социальная опосредованность» (0,480 при ρ≤0,05);

– обратная связь (ρ≤0,01) выявлена между шкалами «агрессивное виктимное поведение» и «социальная поддержка» (0,752), «подозрительность»

и «самооценка» (0,628), «самостоятельность» и «самооценка» (0,653), «интеллект» и «доминантность» (0,608).

Данный тип подростка характеризуется тревожностью, доверчивостью, застенчивостью, внутренней напряженностью, высоким чувством вины. Реализация виктимности возможна вследствие доверчивости и излишней ответственности. Мотивация пассивного виктимного поведения связана с неуверенностью в себе, стремлением к комформизму, желанием нравиться окружающим.

В подгруппе *подростков с некритичным поведением* выявлены следующие зависимости:

– шкала «некритичное виктимное поведение» имеет положительную корреляционную связь со шкалами «реализованная виктимность» (0,935 при $\rho \leq 0,01$), «активное виктимное поведение» (0,834 при $\rho \leq 0,01$), «агрессивное поведение» (0,717 при $\rho \leq 0,01$), «несамостоятельность» (0,649 при $\rho \leq 0,01$), «внутренняя напряженность», «раздражительность» (0,506 при $\rho \leq 0,05$), «готовность идти на риск» (0,549 при $\rho \leq 0,05$);

– положительные ($\rho \leq 0,01$) связи по шкалам «социально желательное поведение» и «самоконтроль» (0,805), «включенность ‘‘Я в Мы’’» и «социальная поддержка» (0,815), «включенность ‘‘Я в Мы’’» и «достижение через отстаивание своей независимости» (через нонконформизм) (0,823), «доброжелательность» и «ложь» (0,745), «самоуглубленность» и «самостоятельность» (0,732) и обратные связи по шкалам «смелость в общении» и «душевная мягкость» (0,721).

Выявленные взаимосвязи дают основание полагать, что некритичность поведения в данной подгруппе больше представляет собой некую характеристику всех других типов поведения – некритичный агрессивный, некритичный пассивный и т.д. Именно наличие у подростка некритичности в поведении способствует реализации виктимности. Данная характеристика, на наш взгляд, связана с состоянием внутренней фрустрации, раздражительностью, а также с душевной мягкостью, зависимостью от мнения группы, готовностью к риску, беспечностью, достижением через отстаивание своей независимости (посредством нонконформизма).

В целом проведенный корреляционный анализ экспериментальных данных, полученных в ходе комплексного обследования испытуемых, позволил дифференцировать наиболее характерные особенности подростков, принадлежащих к виктимным подгруппам разного типа, а также ведущую мотивацию в реализации виктимного поведения, свойственную каждому типу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 19-44.

2. *Аванесов Г.А.* 10 глав о мотивации и мотивах через призму науки криминологии. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2012. 301 с.

3. *Андронникова О.О.* Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: дис. … канд. психол. наук. Новосибирск, НГПУ 2005. 213 с.

4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 6-328.

5. *Данилов Ю.С., Белобрыкина О.А.* Сущность психологического механизма мотивации по В. Г. Леонтьеву // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. №4. С.120-125.

6. *Ильин* Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

7. *Кузнецова Н.Ф.* Проблемы криминологической детерминации. М.: МГУ, 1984. 208 с.

8. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

9. *Руденский Е.В., Руденская Ю.Е.* Виктимизация как фактор социальной дезинтеграции общества // Национальные и этнические приоритеты в решении социально-экономических проблем мировой культуры и цивилизации: Материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск: Архивариус-Н, 2006. С. 159–165.

10. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.

11. *Франк Л.В.* Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. Душанбе: Ирфон, 1977. 240 с.

O.O. Andronnikova

MOTIVATION OF VIKTIMNY BEHAVIOR

Article is devoted to theoretical judgment and the analysis of experimental data of motivation of viktimny behavior. In article the main approaches to concepts motive and motivation are opened. The main motives of viktimny behavior are designated. Results of the analysis of the main characteristics and motives depending on different types of viktimny behavior of teenagers are presented.

Keywords: motivation, motive, viktimny behavior of teenagers.

REFERENCES

1. *Abul'khanova-Slavskaya K.A.* Razvitiye lichnosti v protsesse zhiznedeyatel'nosti // Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. M.: Nauka, 1981. Pp. 19-44.

2. *Avanesov G.A.* 10 glav o motivatsii i motivakh cherez prizmu nauki kriminologii. M.: YUNITI-DANA: Zakon i pravo, 2012. 301 pp.

3. *Andronnikova O.O.* Psikhologicheskiye faktory vozniknoveniya viktimnogo povedeniya podrostkov: dis. … kand. psikhol. nauk. Novosibirsk, NGPU 2005. 213 pp.

4. *Vygotskiy L.S.* Myshleniye i rech' // Sobr. soch.: V 6 t. M.: Pedagogika, 1982. T. 2. Pp. 6-328.

5. *Danilov Yu.S., Belobrykina O.A.* Sushchnost' psikhologicheskogo mekhanizma motivatsii po V. G. Leontievu // Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri. 2013. №4. Pp.120-125.

6. *Il'in Ye.P.* Motivatsiya i motivy. SPb.: Piter, 2000. 512 pp.

7. *Kuznetsova N.F.* Problemy kriminologicheskoy determinatsii. M.: MGU, 1984. 208 pp.

8. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

9. *Rudenskiy Ye.V., Rudenskaya Yu.Ye.* Viktimizatsiya kak faktor sotsial'noy dezintegratsii obshchestva // Natsional'nyye i etnicheskiye prioritety v reshenii sotsial'no-

ekonomicheskikh problem mirovoy kul'tury i tsivilizatsii: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Novosibirsk: Arkhivarius-N, 2006. Pp. 159-165.

10. Sovremennaya psikhologiya motivatsii / edited by D.A. Leontieva. M.: Smysl, 2002. 343 pp.

11. *Frank L.V.* Poterpevshiye ot prestupleniya i problemy sovetskoy viktimologii. Dushanbe: Irfon, 1977. 240 pp.

УДК 159.9

Е.Н. Ашанина, Е.Е. Крийт

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВАХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ВЛИЯЮЩИХ НА МОТИВАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема повышения мотивации студентов к обучению, приводятся данные исследования мотивации и изучения факторов, влияющих на эффективность процесса обучения.

Ключевые слова: мотивация студентов, эффективность обучения, интерактивные технологии, профессиональные качества преподавателя.

Федеральный закон Российской Федерации №273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» был принят Государственной Думой 21.12.2012 и одобрен Советом Федерации 26.12.2012. В Законе об образовании под образованием понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а так же совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [3].

В настоящее время результаты обучения оцениваются с помощью компетенций, представляющих собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которые студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы. Компетенции вырабатываются благодаря сочетанию различных форм и технологий обучения. Новые образовательные стандарты требуют от преподавателя высшей школы знания современных технологий обучения, умения ими пользоваться для достижения педагогических целей и задач, понимания значимости этих технологий для повышения мотивации обучающихся. Используя традиционные методы обучения, преподаватель часто остается в позиции «над» обучаемыми и, порой, не осознавая этого, подавляет инициативу, познавательную активность студентов, необходи-

мую в учебной деятельности, что существенно понижает мотивацию к обучению, отрицательно влияет на процесс восприятия предмета.

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг процесса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации, профессионального становления [4]. В этом ряду важное значение приобретает именно профессиональное становление студентов, начало которого осуществляется в рамках учебной деятельности. Для изучения мотивации обучения студентов двух ведущих технических вузов Санкт-Петербурга: Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета) и Санкт-Петербургс-кого государственного политехнического университета, была использована методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [2, с. 491-493], в которой имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность), «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями, сформировать профессионально важные качества), «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В исследовании приняли участие студенты 3 и 5 курсов дневного отделения (всего 102 испытуемых).

Анализ результатов исследования мотивации показал, что студенты 3 курса по шкале «Получение диплома» набрали в среднем 6,8 балла, по шкале «Приобретение знаний» – 3,7 балла, а по шкале «Овладение профессией» – 3,1 балла. У студентов 5 курса главным мотивом в учебной деятельности является «Приобретение знаний» – 8,1 балла; на втором месте шкала «Получение диплома» – 6,3 балла; на последнем – «Овладение профессией» – 4,9 балла. В целом студенты 5 курса оказались более мотивированными по всем трем направлениям, среди которых наибольшее количество баллов набрало направление получения знаний. Кроме того, можно сделать вывод о наличии невысокой мотивации у студентов 3 и 5 курсов в направлении овладения профессией и достаточно высокой мотивации формального получения диплома.

В ходе исследования студентам было предложено проранжировать 20 профессиональных качеств преподавателей в зависимости от того, как эти качества влияют на процесс обучения самих студентов. В перечень профессиональных качеств были включены: высокая работоспособность, способность слушать и слышать, владение педагогическими технологиями, доброжелательность, толерантность, умение убеждать, способность к сопереживанию, умение создавать на занятии творческую атмосферу, применение различных методик обучения, умение управлять конфликтом, склонность к лидерству, быстрая адаптивность, знание предмета, чувство юмора, строгость, аккуратный внешний вид, умение увлечь аудиторию и создать мотивацию, способность к обучению и развитию, умение четко говорить, решительность.

Студенты технологического института распределили значимость качеств следующим образом (приведем только первые пять рангов – самые важные):

1. Знание предмета (13%).
2. Способность слушать и слышать (11%).
3. Умение увлечь аудиторию и создать мотивацию (9%).
4. Умение убеждать (8%).
5. Владение педагогическими технологиями (5%).

Студенты политехнического университета несколько иначе распределили первые пять рангов:

1. Умение увлечь аудиторию и создать мотивацию (24%).
2. Знание предмета (20%).
3. Умение создавать на занятии творческую атмосферу (11%).
4. Доброжелательность (9%).
5. Применение различных методик обучения (8%).

Проведенное исследование показывает, что студенты технологического института и политехнического университета считают основными профессиональными качествами преподавателя владение различными технологиями обучения, умение увлечь аудиторию и создать мотивацию. Известно, что при лекционной подаче материала усваивается около 5% информации; при чтении – 10%; при аудировании или просмотре видео – 20%; при демонстрации материала – 30%; при использовании ситуационного анализа – 50%; при выполнении практического или дискуссионного задания – 75%; в деловой игре – 90% [1]. В интерактивных технологиях обучения имеется множество факторов, влияющих на повышение мотивации студентов, увеличение интереса к учебе, стимуляции познавательной активности участников процесса. Это и взаимодействие студентов внутри групп, и межгрупповое общение, соревновательность и поиск путей решения задач, двигательная и эмоциональная активность. Мотивация тесным образом связана с эмоциями, т.к. одна из функций эмоций состоит в том, что они ориентируют человека, указывают на значимость окружающих явлений, на степень их важности. В интерактивном взаимодействии эта составляющая проявляется в достаточной степени. Использование преподавателями вузов, наряду с традиционными, таких активных форм обучения как мозговой штурм, игровые методы (деловые, ролевые и имитационные игры), кейсы и т.д., существенно повышает мотивацию студентов и делает процесс обучения ярким, разнообразным и эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Панфилова А.П., Долматов А.В.* Взаимодействие участников образовательного процесса. М.: Юрайт, 2014. 487 с.

2. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 694 с.

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.12 №273–ФЗ // Российская газета: Документы. [Электронный ресурс]. URL: http:// www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 17.10.2014).

4. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.

E.N. Ashanina, E.E. Kriit

ENGINEERING STUDENTS' PRESENTATIONS ABOUT TEACHERS' PROFESSIONAL QUALITIES AFFECTING ON MOTIVATION OF TRAINING IN HIGT SCHOOL

The article deals with the problem of increasing the students' motivation to learn, presented data from a study of motivation and study of factors affecting the efficiency of the learning process.

Keywords: motivation of students, the efficiency of learning, interactive technology, professional-quality teacher.

REFERENCES

1. *Panfilova A.P., Dolmatov A.V.* Vzaimodeystviye uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa. M.: Yurayt, 2014. 487 pp.

2. Praktikum po vozrastnoy psikhologii: uchebnoye posobiye / edited by L.A. Golovey, Ye.F. Rybalko. SPb.: Rech', 2002. 694 pp.

3. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon ot 29.12.12 №273–FZ // Rossiyskaya gazeta: Dokumenty. Available at: http:// www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html, accessed 17.10.2014.

4. *Erikson E.* Identichnost': yunost' i krizis. M.: Flinta, 2006. 342 pp.

УДК 159.9

Е.Н. Ашанина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ

В статье рассматриваются особенности мотивации сотрудников ГПС МЧС России с различным уровнем копинг-поведения, приводятся данные исследования структуры профессиональных мотивов сотрудников с различной эффективностью деятельности.

Ключевые слова: сотрудники ГПС МЧС России, профессиональная мотивация, копинг-поведение.

Профессиональная мотивация сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России – процесс и результат формирования профессионально значимых мотивов, возникновению которых способствуют осознание сотрудниками общественной ценности своего труда, определение смысловой составляющей своей служебной деятельности, выполнение поставленных служебных обязанностей, общественного признания их достижений [3].

Выявление комплекса информативных показателей проводилось с применением метода «полярных групп», а также корреляционного анализа эмпирических данных. Включение сотрудников ГПС в полярные группы высоко и низкоуспешных проводилось на основании экспертных оценок их копинг-поведения. Сотрудники ГПС были отнесены к одной из 3 групп по критерию «уровень копинг-поведения». Группа 1 – с высоким уровнем копинг-поведения (64 испытуемых), группа 2 – со средним уровнем копинг-поведения (74 испытуемых), группа 3 – с уровнем копинг-поведения ниже среднего (52 испытуемых). Исключение 2-й группы позволило получить две полярные группы сотрудников ГПС МЧС России: с высоким уровнем и с низким уровнем копинг-поведения, соответственно.

Изучение особенностей мотивации сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России проводилось с помощью наблюдения, анализа документов и результатов деятельности, а также психологической анкеты «Профессиональная мотивация», которая позволяет выявить структуру ведущих профессиональных мотивов. Анкета «Профессиональная мотивация» предложена Ю.Н. Мокиным на основе исследований В.А. Якунина, и представляет собой модифицированную анкету «Профессия», включающую 20 утверждений на вопрос: «В работе для меня самое главное – …». Опрашиваемым предлагается ответить на ряд вопросов (утверждений), касающихся их работы [2]. На основе оценки результатов деятельности все обследуемые были разделены на три группы по уровню копинг-поведения с помощью личностного опросника «SACS» (Стратегии преодоления стрессовых ситуаций), предназначенного для изучения стратегий и моделей стресс-преодолевающего поведения как типов реакций личности человека по преодолению стрессовых ситуаций [1]. В «полярных» (высокий и низкий уровень копинг-поведения) группах проведено сравнение показателей респондентов по данным анкеты «Профессиональная мотивация».

Выявлено, что общая структура профессиональных мотивов у сотрудников ГПС МЧС России с различным уровнем копинг-поведения имеет различия и, прежде всего, за счет доминирования у высокоуспешных сотрудников ГПС МЧС России профессиональных (1-ое ранговое место) и познавательных (2-е ранговое место) мотивов, тогда как в группе низкоуспешных сотрудников ГПС МЧС России с видимым преимуществом доминируют познавательные мотивы и мотивы личного престижа, которые занимают соответственно 1-е и 2-е ранговые места соответственно.

Результаты статистического сравнения мотивов с использованием t-критерия Стьюдента свидетельствуют о наличии достоверных различий у сотрудников ГПС МЧС России с различной успешностью деятельности по трем группам мотивов: «профессиональные мотивы», «прагматические мотивы» и «социальные мотивы». При этом все группы мотивов преобладают у высокоуспешных сотрудников ГПС, тогда как у низкоуспешных

сотрудников ГПС МЧС России уровень выраженности этих мотивов гораздо ниже. Следовательно, высокой успешности деятельности сотрудники ГПС МЧС России достигают, прежде всего, за счет высокой выраженности познавательных и профессиональных мотивов и низкой выраженности прагматических мотивов.

Низкоуспешные же сотрудники ГПС МЧС России при достаточно высоких познавательных мотивах имеют средний уровень выраженности профессиональных мотивов и мотивов личного престижа. Они ориентируются на необходимость хорошо выполнять свои профессиональные функции и текущую работу, избегать наказания за упущения в работе, не запускать работу, планомерно ее выполнять, выполнять работу с хорошим материальным вознаграждением и не допустить потерь для организации и себя лично. Однако такая профессиональная ориентация не обеспечивает необходимого уровня успешности их деятельности в экстремальных ситуациях.

Таким образом, результаты исследования показали, что профессиональные мотивы детерминируют копинг-поведение сотрудников ГПС МЧС России. При этом высокий уровень копинг-поведения определяется профессиональными, познавательными и социальными мотивами, которые занимают 1–3 ранговые места в общей структуре групп мотивов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гришина Н.В.* Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. СПб.: СПб ун-т, 1997. Вып. 1. С. 143-156.

2. *Мокин Ю.Н., Рыбников В.Ю.* Психология профессионализма менеджера по персоналу: учебно-методическое пособие. СПб.: ВНИИ, 2003. 50 с.

3. *Романенко В.И. Безносов Д.С.* Мотивация профессиональной деятельности сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России // Право. Безопасность. Чрезвычайные ситуации. 2011. №3 (12). С. 17-22.

E.N. Ashanina

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL STAFF MOTIVATION RUSSIAN MINISTRY FOR EMERGENCY SITUATION

The article discusses the features of employee motivation Russian Ministry for Emergency Situations with different levels of coping behavior, the study provides data structure of professional motives of employees with different performance.

Keywords: GPS Russian Emergencies Ministry staff, professional motivation, coping behavior.

REFERENCES

1. *Grishina N.V.* Pomogayushchiye otnosheniya: professional'nyye i ekzistentsial'nyye problemy // Psikhologicheskiye problemy samorealizatsii lichnosti / edited by A.A. Krylova, L.A. Korostylevoy. SPb.: SPb un-t, 1997. Vyp. 1. Pp. 143-156.

2. *Mokin Yu.N., Rybnikov V.Yu*. Psikhologiya professionalizma menedzhera po personalu: uchebno-metodicheskoye posobiye. SPb.: VNII, 2003. 50 pp.

3. *Romanenko V.I. Beznosov D.S.* Motivatsiya professional'noy deyatel'nosti sotrudnikov gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MCHS Rossii // Pravo. Bezopasnost'. Chrezvychaynyye situatsii. 2011. №3 (12). S. 17-22.

УДК 159.922.8

Д.Р. Базарова

ПСИХОСЕМАНТИКА ОБРАЗА МИРА МОЛОДЕЖИ И ЕЕ МОТИВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ

В статье раскрыты структурно-содержательные характеристики образа мира молодежи в контексте психосемантического подхода. Показано значение семантического поля патриотизма как мотивационного механизма развития этнической идентичности личности. Представлены результаты исследования взаимосвязи между типами этнической идентичности испытуемых и системами лексем на тему «патриотизм».

Ключевые слова: психосемантика, молодежь, патриотизм, этническая идентичность, мотивационные механизмы.

Категория «образ мира» является одной из основ современной психологии. Образ мира в методологии психологии выступает как интегративное образование, объединяющее такие феномены человеческой психики, как сознание, личность, интеллект. По сути, образ мира выстраивается в сознании человека в процессе интеллектуальной обработки, осмысления и интерпретации тех жизненных ситуаций, в которых оказывается человек, причем объяснение и понимание сути данных ситуаций осуществляется в контексте жизненного опыта человека и особенностей его личности. Осознанное стремление современной молодежи расширить свой кругозор, создание позитивного образа мира (без войн, насилия), видение себя и других людей в современном изменяющемся мире – все это подтверждает актуальность изучения данной проблемы. Это подчеркивает Р.И. Цветкова, выделяя основные механизмы мотивационной сферы студентов – активность, склонности, способности, стремления, которые помогают им сконструировать субъектную, свою картину мира [5]. «Образ мира является образованием динамичным, формирующимся в течение жизни человека, изменяющимся, трансформирующимся под влиянием различных внешних и внутренних факторов. У каждого человека формируется свое представление о проблемных, стрессовых ситуациях, детерминированное особенностями образа мира» [1, с. 19].

Образ мира в контексте психолого-педагогического подхода выступает одной из детерминант гражданственности и патриотизма личности. Заметим, что тема патриотизма касается каждого человека, и, во многом, связана с политической ситуацией как внутри страны, так и между государствами. Очевидно, патриотическое воспитание подрастающего поколения – задача не только государства, но и всего общества. Вместе с тем, в последние годы наблюдается процесс утраты обществом традиционного патриотического

сознания, широкого распространения равнодушия, цинизма, агрессивности и падения престижа военной службы. У значительной части молодежи отсутствует позитивная мотивация к добросовестной военной службе. Многие из них воспринимают ее как неприятную неизбежность и неблагодарную повинность, которую следует выполнять лишь во избежание уголовной ответственности (а сейчас, и для карьерного роста). Причастность к защите Родины, гордость за принадлежность к Вооруженным силам, воинская честь и достоинство – эти мотивы утрачивают в глазах молодых людей свою значимость. Поэтому изучение семантического поля патриотизма и этнической идентичности как мотивационных механизмов развития личности студентов актуально. Мы предположили, что тип этнической идентичности зависит от системы лексем на тему «патриотизм» и от национальности испытуемого. В исследовании приняли участие студенты 2 курса СПФ БГУ в количестве 16 респондентов от 17 до 21 года. Из них 6 испытуемых бурятской национальности и 10 – русской.

Методы исследования: тест «Типы этнической идентичности» Л.М. Дробижевой, контент-анализ, опрос (Что такое патриотизм? Что такое нация? Являетесь ли вы патриотом?). При обработке результатов исследования применялся корреляционный и факторный анализ, U – критерий Манна-Уитни.

Личностная идентичность рассматривается нами «как внутренняя динамическая структура, интегрирующая в единое целое отдельные стороны личности, а также представления человека о самом себе и ожидания значимых других, интериоризированные в самосознании субъекта без потери их своеобразия» [3, с. 41].

В психологии этническая идентичность рассматривается как составная часть социальной идентичности личности, категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. В структуре этнической идентичности обычно выделяют [2; 3] два основных компонента – когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как её члена на основе определённых характеристик) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношение к членству к ней значимость этого членства). На наш взгляд, необходимо выделять поведенческий компонент этнической идентичности, понимая его как «реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы, построения системы конативных отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» [5, с. 12].

По методике «Типы этнической идентичности» Л.М. Дробижевой выявлено, что этническая индифферентность преобладает у 1 студента бурятской национальности, что составляет 6,25% от всей выборки. Позитивная этническая идентичность – у 14 (87,6%); тип «национальный фанатизм» – у 1 студента русской национальности (6,25%). Обнаружено, что позитивная этническая идентичность составляет 83% в «бурятской» груп-

пе и 90% в «русской». С помощью U – критерия Манна – Уитни выявлено различие между группами по параметру «этнонигилизм» (Uкр=8 при p≤0.01), свидетельствующее, что у «бурятской» группы этнонигилизм проявляется больше, чем у «русской» группы.

Мотивация патриотизма, как один из базовых компонентов общественного сознания, имеет комплексную структуру. Патриотизм – это чувство ценности и необходимости для жизни каждого человека его включения в большую целостную индивидуальность народа и, с другой стороны, инстинкт самосохранения народной индивидуальности и самобытности. Смысл и функция патриотизма – в сохранении нации как целостного единства (культурного, территориального, государственно-политического, экономического). На уровне отдельного человека патриотизм может быть рассмотрен как «один из компонентов его личностной подструктуры и отнесен к области высших мотивов и устойчивых личностных особенностей (ценностей, смыслов, убеждений, норм поведения, критериев оценки социальных явлений)» [2, с. 43].

Данные, полученные при использовании контент – анализа обработаны с помощью факторного анализа, в результате выявлено 8 факторов: *фактор 1*, в который вошли такие слова, как: язык, общность, интерес, отечество, готовность, единый, земля, нравственный, понимание, принцип, самосознание, эпоха, духовная, индустриальный, культурный, политический, образование (семантически их можно объединить в тематический блок «Национальное самосознание», «социально-этническая общность»); *фактор 2* – национальность, любить, государство, гражданин, уважать, предок, совершенный, объединять, многонациональный, Родина, огромный, различный, патриотизм («Мы – многонациональный народ»); *фактор 3* – сохранение, значение, начинать, семья, обычай, твой, уважительный, чувствовать, корень, вопрос, чувство, страна, великий, культура, знать («Стереотипы бурят по отношению к монголам»); *фактор 4* – территория, Россия, быть, история, традиция, федерация, народ, нация, поведение, равный, любой, много, уважение («Исторически сложившееся равенство культур народов России»); *фактор 5* – край, родной, защищать, религия, мнение, принадлежность, называть, малый, иной, бурят, забота, вредить, Бурятия, благо, этнический, культурный, сообщество, судьба, уехать, душа («Возможное вымирание бурятской культуры (языка)»); *фактор 6* – образ, мир, нравиться, ребенок, ситуация, родиться, богатый, родные, разные, скинхед, ненавидеть, нужно, ответ, яркий («Национализм – это не путь решения проблем»); *фактор 7* – солдат, ценность, ранний, конечно, детский, россиянин, цена, взгляд, общий, присущий, умереть, воспитать («Равнодушное отношение к народным ценностям»); *фактор 8* – вера, дух, патриот, национальный, являться, система, любая, гордость, условие, точный, защита, определить («Патриотизм как национальная гордость»).

Корреляционный анализ по Ч. Спирмену показал, что статистически значимые связи обнаружены между параметром «фактор 7» и типом этнической идентичности «этнонигилизм» (P = 0.615), «фактор 4» и типом этнической идентичности «этнофанатизм» (P = –0.552). Это свидетельствует о наличии взаимосвязи между типами этнической идентичности испытуемых и системами лексем на тему «патриотизм».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Базарова Д.Р.* Образ мира молодежи Байкальского региона. Улан-Удэ: БГУ, 2012. 160 с.
2. *Дагбаева С.Б., Санжаева Р.Д.* Ценностные ориентации современных студентов: этнопсихологический аспект. Чита: ЗабГГПУ, 2008. 135 с.
3. *Монсонова А.Р.* Этноконфессиональная принадлежность как фактор формирования системы ценностных ориентаций молодежи (Байкальский регион). Улан-Удэ: БГУ, 2010. 128 с.
4. *Оселедчик Е.В., Павлюк В.В.* Феномен патриотизм и патриотическое воспитание молодежи // rusnauka: архив публикаций. [Электронный ресурс]. URL: http:// www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/3_127042.doc.htm (дата обращения: 23.04.2014).
5. *Цветкова Р.И.* Мотивационная сфера личности студента как субъективно-развивающаяся система. Хабаровск: ДВАГС, 2006. 200 с.

D.R. Bazarova

PSYCHOSEMANTICS OF IMAGE WORLD YOUTH BAIKAL REGION

In article structural and substantial characteristics of an image of the world of youth in the context of psychosemantic approach are opened. Value of a semantic field of patriotism as motivational mechanism of development of ethnic identity of the personality is shown. Results of research of interrelation betweentypes of ethnic identity of examinees and systems of lexemes on the subject ‘‘patriotism’’ are presented.

Keywords: psychosemantics, youth, patriotism, ethnic identity, motivational mechanisms.

REFERENCES

1. *Bazarova D.R.* Obraz mira molodezhi Baykal'skogo regiona. Ulan-Ude: BGU, 2012. 160 pp.
2. *Dagbayeva S.B., Sanzhayeva R.D.* Tsennostnyye oriyentatsii sovremennykh studentov: etnopsikhologicheskiy aspekt. Chita: ZabGGPU, 2008. 135 s.
3. *Monsonova A.R.* Etnokonfessional'naya prinadlezhnost' kak faktor formi-rovaniya sistemy tsennostnykh oriyentatsiy molodezhi (Baykal'skiy region). Ulan-Ude: BGU, 2010. 128 pp.
4. *Oseledchik Ye.V., Pavlyuk V.V.* Fenomen patriotizm i patrioticheskoye vospitaniye molodezhi // rusnauka: arkhiv publikatsiy. Available at: http:// www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/3_127042.doc.htm, accessed 23.04.2014.
5. *Tsvetkova R.I.* Motivatsionnaya sfera lichnosti studenta kak sub''yektivno-razvivayushchayasya sistema. Khabarovsk: DVAGS, 2006. 200 pp.

УДК 316.6:378

Л.Ф. Баянова

НОРМАТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИИ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И КОНГРУЭНТНОСТИ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА)

В статье представлено описание методики, направленной на выявление нормативных представлений студентов о профессии. Обозначены и охарактеризованы факторы, определяющие нормативные представления о медицинской профессии: «Коммуникативность», «Ситуационная профессиональная интеракция», «Субъектная профессиональная диспозиция» и «Эмпатийность». Показы перспективы использования методики в определении содержательных ориентиров профессиональной мотивации и конгруэнтности субъекта профессиональной культуре.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная культура, нормативные представления, субъект культуры.

В структуре профессиональной мотивации особое место отводится особенностям представлений субъекта о профессии, ее миссии, содержании, социальном статусе, предмете деятельности, этических требованиях [3]. Система представлений как динамическое психологическое явление претерпевает закономерные изменения на всем протяжении профессионального становления личности. Соответственно, на этапе профессионального обучения представления студентов об избранной ими для освоения профессии уточняются, обогащаются новым содержанием, структурируются и иерархически оформляются. Этому способствует, прежде всего, образовательная среда, в пространстве которой происходит становление студента как профессионала, и которая исходно включает элементы профессиональной культуры. В свою очередь, любая культура адресует субъекту выработанные в ней правила, и, тем самым, регламентирует его поведение и деятельность, ограничивая природную активность человека. В этом смысле, на наш взгляд, чрезвычайно важно психологическое понимание культуры как системы нормативных ситуаций [6]. Именно в нормативной ситуации человек взаимодействует с культурным правилом и выступает в качестве субъекта культуры. Субъект культуры определяется нами как «человек, взаимодействующий с системой нормативных ситуаций, сознательно отражающий их и проявляющий соответствие культурным нормам в своем поведении, общении, деятельности» [2, с. 296].

Становление человека как субъекта профессиональной деятельности в контексте культуры является особым предметом научно-теоретической рефлексии [5; 9; 12]. В частности, Е.А. Климов указывает на необходимость соотнесения идеалов культуры и процесса становления субъекта профессиональной деятельности, отмечая, что «становление человека как

субъекта продуктивной деятельности (труда) должно быть *сообразным культуре*. Это согласуется с известным положением о том, что содержание образования должно быть изоморфно культуре» [8, с. 96].

Профессиональную культуру в психологии чаще всего рассматривают как культуру корпоративную, строящуюся на принципах этики взаимоотношений. Именно нормативная регуляция выступает основой психологии управления организацией [4]. Для современного бизнеса вопрос об этике и нормах взаимоотношений входит в перечень основных задач при определении условий эффективности и разработке стратегии организации управления. С этой целью в фирмах создаются департаменты этики бизнеса, содействующие решению конфликтных ситуаций, обеспечивающие корпоративное соответствие членов фирмы. Этика отношений, в свою очередь, подчинена идеалам «совершенного профессионала».

Область психологии корпоративной культуры, как никакая другая, подчинена прикладным целям, сензитивна к гендерной и этнической культурной традиции. В качестве примера следует упомянуть феномены китайского экономического чуда, японского делового этикета, немецкой пунктуальности, за которыми стоит субъект профессиональной культуры, особым образом интегрировавший и этнические, и гендерные, и корпоративные ценности и нормы. По мысли А.А. Хвостова и Е.В. Афонасенко, «нормы рабочих отношений, безусловно, зависят от особенностей общества, в котором существует организация (тип экономики, культура, религия, менталитет и т.д.), а не только от специфической организационной культуры, принятой в данной организации, которая может выражаться в кодексах поведения сотрудников и в негласных правилах» [11, с. 207]. Психология субъекта корпоративной культуры, таким образом, относится и к предмету социальной психологии отношений. Исходным понятием в русле исследований корпоративных отношений является понятие «норма» в его социально-психологической трактовке, где «нормами называют как стихийно сложившиеся, так и установленные обществом правила, осуществляющие устойчивые формы социальной деятельности людей, направленной к достижению одобряемых ими социальных ролей» [10, с. 12].

Следует особо отметить наиболее успешную область развития проблемы корпоративной культуры, связанную с исследованиями в отечественной педагогической психологии. По мнению Г.И. Гайсиной, учитель «как субъект профессионально-педагогической культуры реализует в образовательных структурах ценности, образцы, нормы педагогической деятельности и общения, проектирует элементы культурной среды для жизнедеятельности учащихся» [7, с. 190]. Сам процесс становления учителя как субъекта профессиональной культуры связан с усвоением культурных норм. Однако этого недостаточно, поскольку, полагает Г.И. Гайсина, «важным условием становления субъектности личности педагога выступает соответствие, согласованность внешних культурных требований и норм

с «внутренними условиями». С одной стороны, субъектная культурная позиция означает освоение достигнутого в педагогической культуре, исполнении и репродуцировании ее норм и способов деятельности, а, с другой, – выход за рамки нормативности, создание нового, дополнение, обогащение и развитие в соответствии с задачами культурной самореализации и саморазвития» [7, с. 194].

Профессиональная среда представляет собой иерархически организованную систему нормативных ситуаций. Присваивая культурные и социальные компетенции в профессиональном образовании, человек становится субъектом профессиональной культуры, действуя в соответствии с правилами, выработанными в профессии как культурной данности. Важнейшим этапом присвоения норм культуры является профессиональное образование, в процессе которого студент целенаправленно и последовательно становится субъектом профессиональной культуры [1]. В связи с этим возникает важная прикладная задача для психологии – выявление нормативных представлений у студентов в процессе профессионального образования, определяющих идентификацию с будущей профессиональной культурой. Решение этой задачи осуществлялось нами на основе разработки и стандартизации диагностической методики.

Исследование нормативных представлений студентов проводилось на базе Казанского медицинского колледжа. Выборку составили 105 студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». Для выявления спектра нормативных представлений было проведено анкетирование, в процессе которого респондентам предлагалось назвать 20 правил, соблюдение которых необходимо в профессиональной деятельности человека, работающего в сфере медицины. Полученные данные подвергались частотному анализу, по результатам которого были отобраны 40 утверждений, вошедшие в исходный опросник. Ответы на предлагаемые утверждения были заданы по 4 балльной шкале, дифференцированной по степени соответствия утверждений профессиональному поведению медицинского работника от «0 – не соответствует» до «4 – полностью соответствует».

Статистический анализ данных в процессе стандартизации методики осуществлялся с использованием программы SPSS , версия 17.00.

Количество испытуемых значительно превысило количество заданий. Проверка заданий по критерию Колмогорова-Смирнова показала нормальность распределения эмпирических данных. Надёжность методики определялась с помощью выявления внутренней согласованности, повторным тестированием и методом расщепления. Для определения внутренней согласованности использовали критерий «α» – Л.Кронбаха до и после факторизации данных. Нами был измерен показатель внутренней согласованности для числа пунктов 40 (исходный вариант опросника, αэмп = 0,951) и для 27 пунктов (окончательный вариант опросника, αэмп = 0,915).

Окончательная версия методики получена после факторного анализа, позволившего определить 4 доминантного фактора. Первый фактор – *«Коммуникативность»* – является наиболее мощным, поскольку описывает 35, 213% дисперсии. Он представлен следующими утверждениями:

Быть вежливым (0,613).

Любить свою работу (0,682).

Хорошо выглядеть (0,741).

Быть трудолюбивым (0,957).

Быть отзывчивым, дружелюбным, сопереживающим (0,874).

Быть общительным (0,617).

Быть добрым, хорошо относиться к людям (0,660).

Быть честным, добросовестным (0,572).

Быть дисциплинированным, пунктуальным (0,556).

Второй фактор – *«Ситуационная профессиональная интеракция»* – описывает 11,135% дисперсии и включает 7 утверждений:

Быть уверенным в собственных действиях (0,629).

Обладать психологическими знаниями и навыками (0,723).

Уметь хорошо ориентироваться по ситуации, быть готовым ко всему (0,706).

Быстро реагировать, быстро думать, обладать «холодной головой» (0,688).

Уметь доступно и понятно объяснять пациенту, быть коммуникабельным (0,678).

Быть терпеливым, спокойным (0,731).

Быть образованным, грамотным (0,701).

Быть умным, обладать ясным умом, сообразительностью (0,547).

Третий фактор обозначен нами как *«Субъектная профессиональная диспозиция»* и включает 7,809% дисперсии в соответствии с нижеследующими утверждениями методики:

Соблюдать правила технической безопасности, гигиену, аккуратность (0,828).

Быть профессиональным, квалифицированным, компетентным (0,774).

Профессионально выполнять свои обязанности, уметь лечить (0,870).

Быть внимательным (0,781).

Соблюдать медицинские правила, главное среди которых указано Гиппократом: «Не навреди» (0,610).

Быть интеллигентным, культурным (0,709).

Четвёртый фактор – *«Эмпатийность»* – описывает 6,957% дисперсии и включает следующие позиции методики:

Быть понимающим (0,609).

Быть заботливым, поддерживать пациентов (0,755).

Быть самостоятельным (0,719).

Быть интеллигентным, культурным (0,709).

Быть сдержанным (0,538).

На наш взгляд, совокупность выявленных факторов, определяющих нормативные представления, достаточно информативно отражают социальные стереотипы о профессии врача, существующие в обыденном сознании.

Дальнейшие психометрические процедуры по установлению надёжности связаны с расчётом коэффициента Гутмана. По способам расщепления опросника получены следующие показатели: 1) на четные и нечетные пункты для N=40 – 0,603, для N=27 – 0,892; 2) на чередование пар пунктов для N=40 – 0,591, для N=27 – 0,703; 3) на две части пунктов для N=40 – 0,716, для N=27 – 0,901.

Валидность методики определялась по ряду позиций: в процессе конструирования методики; содержательная валидность; консенсусная валидность. При конструировании методики методом частотного анализа были отобраны утверждения опросника, проанализированные с точки зрения стереотипов профессионального поведения медицинского работника. Содержательная валидность определялась на основе оценочных суждений преподавателей медицинского колледжа. Консенсусная валидность устанавливалась подсчётом коэффициента корреляции результатов методики у каждого респондента и оценок респондента внешними экспертами, в качестве которых выступили преподаватели дисциплин медицинского профиля, знающие студентов. Показатель коэффициента корреляции оказался достаточно высоким: r=0, 77 при p≤0, 05. Таким образом, психометрическая оценка методики показала её надёжность и валидность.

Область применения методики связана с перспективой использования её в качестве показателя (а) профессиональной идентичности и конгруэнтности профессиональной культуре студента как субъекта образовательной среды, (б) определения содержательных ориентиров профессиональной мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов А.Г.* От культуры полезности к культуре достоинства // Вопросы психологии. 1990. №5. С. 5-13.
2. *Баянова Л.Ф.* К постановке проблемы культуры в психологии // Филология и культура. 2012. №3. С. 294-299.
3. *Белобрыкина О.А.* Профессиональная мотивация: понятие, содержание, противоречия // Проблемы адаптации и самореализации личности в современных социокультурных условиях: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / под ред. М.И. Кошеновой, О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо-Пресс, 2010. С. 218-225.
4. *Бобнева М.И.* Особенности нормативной регуляции поведения человека в организации // Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1979. С. 44-75.
5. *Буякас Т.М.* Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии. 1997. №3. С. 26-32.
6. *Веракса Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. №1. С. 81-107.

7. *Гайсина Г.И.* Культурологический подход в педагогическом исследовании: монография. Уфа: Вагант, 2007. 304 с.

8. *Климов Е.А.* Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2005. Т.26. №3. С. 94-101.

9. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение в культурно-исторической ретроспективе // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 62-72.

10. *Сидоренко Н.И.* Моральная норма // Социальная сущность и функции нравственности / отв. ред. А.А. Гусейнов. М.: МГУ, 1975. С. 46-54.

11. *Хвостов А.А., Афонасенко Е.В.* Этнокультурные традиции и проблемы этики отношений // Мир психологии. 2004. №1(37). С. 206-214.

12. *Юшваева И.У.* Освоение профессиональных норм студентами-психологами в процессе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2009. №1. С. 62-72.

L.F. Bayanova

STANDARD IDEAS OF STUDENTS OF A PROFESSION AS SUBSTANTIAL REFERENCE POINTS OF PROFESSIONAL MOTIVATION AND CONGRUENCE OF THE SUBJECT TO PROFESSIONAL CULTURE (ON THE EXAMPLE OF MEDICAL COLLEGE)

The description of the technique directed on identification of standard ideas of students of a profession is presented in article. The factors defining standard ideas of a medical profession are designated and characterized: ‘‘Communicativeness’’, ‘‘A situational professional interaction’’, ‘‘A subject professional disposition’’ and ‘‘Empatiynost’’. Displays of prospect of use of a technique in definition of substantial reference points of professional motivation and congruence of the subject to professional culture.

Keywords: motivation, professional culture, standard representations, subject of culture.

REFERENCES

1. *Asmolov A.G.* Ot kul'tury poleznosti k kul'ture dostoinstva // Voprosy psi-khologii. 1990. №5. Pp. 5-13.

2. *Bayanova L.F.* K postanovke problemy kul'tury v psikhologii // Filologiya i kul'tura. 2012. №3. Pp. 294-299.

3. *Belobrykina O.A.* Professional'naya motivatsiya: ponyatiye, soderzhaniye, protivorechiya // Problemy adaptatsii i samorealizatsii lichnosti v sovremennykh sotsio-kul'turnykh usloviyakh: Materialy Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauchno-prakticheskoy konferentsii / edited by M.I. Koshenovoy, O.A. Belobrykinoy. Novo-sibirsk: Nemo-Press, 2010. Pp. 218-225.

4. *Bobneva M.I.* Osobennosti normativnoy regulyatsii povedeniya cheloveka v organizatsii // Psikhologicheskiye mekhanizmy regulyatsii sotsial'nogo povedeniya / edited by M.I. Bobnevoy, Ye.V. Shorokhovoy. M.: Nauka, 1979. Pp. 44-75.

5. *Buyakas T.M.* Tsennostno-smyslovaya sfera professionala // Mir psikhologii. 1997. №3. Pp. 26-32.

6. *Veraksa N.Ye.* Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskiy podkhod // Peremeny. 2000. №1. Pp. 81-107.

7. *Gaysina G.I.* Kul'turologicheskiy podkhod v pedagogicheskom issledovanii: monografiya. Ufa: Vagant, 2007. 304 pp.

8. *Klimov Ye.A.* Idealy kul'tury i stanovleniye sub''yekta professional'noy deyatel'nosti // Psikhologicheskiy zhurnal. 2005. T.26. №3. Pp. 94-101.

9. *Pryazhnikov N.S.* Professional'noye samoopredeleniye v kul'turno-istoricheskoy retrospektive // Voprosy psikhologii. 1996. №1. Pp. 62-72.

10. *Sidorenko N.I.* Moral'naya norma // Sotsial'naya sushchnost' i funktsii nravstvennosti / edited by A.A. Guseynov. M.: MGU, 1975. Pp. 46-54.

11. *Khvostov A.A., Afonasenko Ye.V.* Etnokul'turnyye traditsii i problemy etiki otnosheniy // Mir psikhologii. 2004. №1(37). Pp. 206-214.

12. *Yushvayeva I.U.* Osvoyeniye professional'nykh norm studentami-psikhologami v protsesse obucheniya v vuze // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. 2009. №1. Pp. 62-72.

УДК 159.9.07

Т.В. Белашина, К.А. Шаманаева

ВЗАИМОСВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье представлен краткий теоретический анализ проблемы смысла как индивидуального значения и основной мотивационной силы в картине мира человека. Дается характеристика результатов эмпирического исследования смысложизненных ориентаций во взаимосвязи с учебной мотивацией на выборке студентов различных специальностей.

Ключевые слова: смысл, смысложизненные ориентации, мотив, учебная мотивация.

Интерес к проблеме смысла жизни вызван, прежде всего, тем, что это вечная проблема выбора, самопонимания и самореализациии, целеполагания и стремления человека к достижению результата. Смысл как индивидуальное значение и смысл как основная мотивационная сила лежит в основе субъективной картины мира любого человека, поэтому интерес исследователей к этому феномену очевиден.

Теоретическое изучение смысловой сферы личности особенно широко стало развиваться в середине XX в., когда этот феномен, ранее исследуемый в философии и языкознании, приходит в психологию.

В западной психологии наиболее ярким представителем исследования проблемы смысла является В. Франкл [12]. В его работах проблемы обретения и реализации смысла выступают как стоящие перед человеком задачи, на решение которых он направляет все свои усилия, причем успех в их решении не гарантирован, а неудача приводит к серьезным нарушениям личностного развития. Значимость проблемы смысла подчеркивают, также представители экзистенциально-гуманистического направления [9; 12; 13]. Так, И. Ялом отмечал, что «важная проблема, присущая вопросам о смысле жизни, заключается в том, что их очень часто смешивают с массой других вопросов» [13, с. 55]. Смысл позволяет человеку обеспечить полноту своей жизни, а попытки отказаться от выбора, подчинение страху перед неизвестностью и неопределенностью приводят к потере контакта с внутренним «Я», утрате смысла и экзистенциальной тревоге.

В отечественной психологии исследованию феномена «смысл» посвящены фундаментальные работы Л.С. Выготского [2], А.Н. Леонтьева [4], Д.А. Леонтьева [9], А.Г. Асмолова [1] и др. Смысловая сфера личности по-прежнему привлекает внимание исследователей и, как указывает Д.А. Леонтьев, «смысл является особой психологической реальностью, игнорируя которую или сводя к другим явлениям, невозможно построить полноценную теорию личности, сознания, деятельности» [9, с. 137].

На сегодняшний день многообразие теоретических подходов к изучению феномена смысла не нашло адекватного отражения в психологической практике. Многим исследователям проблема смысла представляется скорее теоретической, чем практической. Между тем, смыслы окружают человека в его повседневной жизни, труде, отношениях. Д.А. Леонтьев считает, что смысл является решающим фактором в понимании конкретных поступков, выборов, желаний человека [8]. Исследование самого феномена «смысл» позволяет сконцентрировать научное внимание на ключевых вопросах природы человека, невзирая на их сложность и многоплановость.

Не менее значима в контексте исследования смысловой сферы проблема мотивации личности. Как указывает В.Г. Леонтьев, «мотив отражает состояние целостной структуры личности, он является регулятором самих исходных побудителей» [6, с. 35]. В рамках данной статьи представлен фрагмент исследования особенностей взаимосвязи смысложизненных ориентаций и учебной мотивации у студентов.

При проведении эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей взаимосвязи смысложизненных ориентаций и учебной мотивации у студентов различных специальностей, нами был использован тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [7] и методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [3]. Экспериментальную выборку составили студенты психологического факультета ФГБОУ ВПО «НГПУ» (N=40) и студенты факультета мехатроники и автоматизации ФГБОУ ВПО «НГТУ» (N=40).

На первом этапе эмпирического исследования проведена диагностика исследуемой выборки с помощью подобранных методик. Первичный анализ эмпирических данных осуществлялся на основе оценки центральной тенденции исследуемых параметров – смысложизненные ориентации и учебные мотивы – в двух группах испытуемых. Полученные результаты показали, что для испытуемых группы 1 (студенты-психологи) характерно преобладание таких параметров, как «цели в жизни» (M_x=31,3), «локус контроля – жизнь или управляемость жизни» (M_x=30,3) и мотив «приобретение знаний» (M_x=7,4). Испытуемым группы 2 (студенты технической специальности) свойственно преобладание следующих параметров: «процесс жизни» (M_x=32,4), «локус контроля – жизнь или управляемость жизни» (M_x=32,5) и мотивы «получения знаний» (M_x=7,6) и «получение диплома» (M_x=7,4).

В ходе дальнейшей статистической обработки полученных данных рассчитывалась достоверность различий между исследуемыми параметрами у испытуемых группы 1 и группы 2 при помощи критерия U-Манна-Уитни. Выявлено, что испытуемые группы 1 и группы 2 значимо различаются по ряду параметров. Так, испытуемые группы 1 превосходят испытуемых группы 2 по параметрам: «процесс жизни» ($U=551$ при $p<0,01$), «результативность жизни» ($U=429$ при $p<0,01$), «локус контроля – жизнь или управляемость жизни» ($U=501$ при $p<0,01$), «мотив получения знаний» ($U=487$ при $p<0,01$) и «мотив получения диплома» ($U=491$ при $p<0,01$).

Качественный и количественный анализ данных позволяет сделать заключение о том, что характеристики смысложизненных ориентаций и учебной мотивации у испытуемых по двум экспериментальным группам имеют существенные различия при $p<0,01$. Так, испытуемые группы 1 (студенты-психологи) отличаются целеустремленностью, у них есть цели, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Им свойственна убежденность в том, что (а) они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и реализовывать их, (б) жизнь человека подвластна сознательному контролю. В процессе обучения студенты этой группы ориентированы на получение знаний, расширение своей эрудиции.

Испытуемых группы 2 (студенты технической специальности) отличает удовлетворенность своей жизнью в настоящем, они склонны к восприятию процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Для них свойственно представление о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Можно сказать, что респонденты удовлетворены прожитой частью жизни и оценивают пройденный отрезок как продуктивный и осмысленный. В процессе обучения они больше ориентированы на получение диплома, что является мотивирующей составляющей получения образования.

Таким образом, проведенное нами исследование показало особенности проявления смысложизненных ориентаций и учебной мотивации у студентов различных специальностей, а также различия в проявлении данных параметров в зависимости от характера получаемой специальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл. 2007. 528 с.

2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство. 1999. 573 с.

3. *Ильина Т.И.* Методика по определению мотивации обучения в вузе // Тестотека. [Электронный ресурс]. URL: http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html (дата обращения: 17.10.2014).

4. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М.: Моск. ун-т, 1971. 428 с.

5. *Леонтьев А.Н.* Психология человека и технический прогресс. М.: МГУ, 1982. 316 с.

6. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы её формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

7. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 16 с.
8. *Леонтьев Д.А.* Ключевые проблемы психологии мотивации. М.: Смысл, 2001. 417 с.
9. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
10. *Мэй Р.* Происхождение экзистенциальной психологии. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. 106 с.
11. Практическая психодиагностика / ред.-сост. Д.Я. Райгородский Самара: БАХРАХ-М, 2003. 672 с.
12. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
13. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 439 с.

T.V. Belashina, K.A. Shamanaeva

RELATIONSHIP LIFE ORIENTATIONS AND LEARNING MOTIVATION STUDENTS VARIOUS SPECIAL

The short theoretical analysis of a problem of sense as individual value and main motivational force in a picture of the world of the person is presented in article. The characteristic of results of empirical research the smyslozhiznennykh of orientations in interrelation with educational motivation on selection of students of various specialties is given.

Keywords: sense, smyslozhiznenny orientations, motive, educational motivation.

REFERENCES

1. *Asmolov A.G.* Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka. M.: Smysl. 2007. 528 pp.
2. *Vygotskiy L.S.* Psikhologiya iskusstva. M.: Iskusstvo. 1999. 573 pp.
3. *Il'ina T.I.* Metodika po opredeleniyu motivatsii obucheniya v vuze // Testoteka. Available at: http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html, accessed 17.10.2014.
4. *Leontiev A.N.* Potrebnosti, motivy i emotsii. M.: Mosk. un-t, 1971. 428 pp.
5. *Leontiev A.N.* Psikhologiya cheloveka i tekhnicheskiy progress. M.: Mosk. un-t, 1982. 316 pp.
6. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeyo formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 s.
7. *Leontiev D.A.* Test smyslozhiznennykh oriyentatsiy. M.: Smysl, 1992. 16 pp.
8. *Leontiev D.A.* Klyuchevyye problemy psikhologii motivatsii. M.: Smysl, 2001. 417 pp.
9. *Leontiev D.A.* Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy real'nosti. M.: Smysl, 2007. 511 pp.
10. *Mey R.* Proiskhozhdeniye ekzistentsial'noy psikhologii. M.: Aprel' Press, EKSMO-Press, 2001. 106 pp.
1. Prakticheskaya psikhodiagnostika / edited by D.Ya. Raygorodskiy Samara: BAKHRAKH-M, 2003. 672 pp.
12. *Frankl V.* Chelovek v poiskakh smysla. M.: Progress, 1990. 368 pp.
13. *Yalom I.* Ekzistentsial'naya psikhoterapiya. M.: Nezavisimaya firma ‘‘Klass’’, 2000. 439 pp.

УДК 159.9

О.А. Белобрыкина

ТИПОЛОГИЯ МОТИВОВ И МЕТОДЫ ИХ ДИАГНОСТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье представлена краткая характеристика подходов к типологии мотивации, существующих в современной психологической науке. Обозначена роль практических методов в изучении мотивационных особенностей личности. На примере анализа методики изучения мотивационной структуры личности, показаны существующие в прикладной психодиагностике проблемы, не позволяющие адекватно измерять, выявлять и характеризовать мотивационную сферу человека.

Ключевые слова: мотивация, мотив, методы диагностики, психометрические характеристики.

Проблема мотивации и мотивов – одна из центральных в психологической науке. Решением различных вопросов психологии мотивации занимались многие зарубежные [16; 19; 24; 29; 30] и отечественные исследователи [4; 8; 11]. Большинство ученых едины во мнении, что мотивация представляет собой сложную систему, в которую включены определенные иерархические структуры [1; 4; 16] и различные виды мотивов [13; 28]. Так, Х. Хекхаузен [24] полагает, что построение содержательной классификации мотивов представляет собой одну из ключевых проблем психологической науки и практики. Попытки типизировать мотивацию и мотивы предпринимались неоднократно и с разных позиций. Причем подходы к обоснованию многообразия видов мотивов, типов мотивации и их классификации обусловлены исследовательскими целями ученого и его пониманием сущности мотива. Одна из распространенных типологий мотивов базируется на теории потребностей А. Маслоу [16]. В.Д. Шадриков [25] дифференцирует три основные шкалы классификации мотивов: осознанность-неосознанность; врожденность-приобретенность; качественная характеристика, обусловленная содержанием ведущих потребностей (материальные, духовные, социальные). Е.П. Ильин [8] предлагает различать мотивы на основании их структуры, подразделяя их на «первичные» (характеризующиеся наличием только абстрактной цели) и «вторичные» (характеризующиеся наличием конкретной цели). В.Г. Леонтьев [12], в отличие от Е.П. Ильина, считает, что первичная мотивация проявляется в форме потребности, влечения, драйва и т.п., а вторичная – в форме мотива. Причем мотив как форма мотивации возникает, по мнению автора, только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения целей.

Одним из распространенных в классификации мотивов является критерий протяженности во времени. На основе этого критерия Б.Ф. Ломов [13] подразделяет мотивацию на «далекую» и «короткую». По признаку продолжительности действия Е.П. Ильин дифференцирует мотивы «на си-

туативные и постоянно (периодически) действующие (проявляющиеся), и мотивы кратковременные и устойчивые» [8, с. 139-140]. Устойчивые мотивы он называет мотивационными установками, которые, в свою очередь, подразделяет на: оперативные – отсроченные для исполнения; перманентные – долговременные, характеризующие направленность личности. Перманентные мотивационные установки, полагает автор, представляют собой «далекую» мотивацию, в отличие от «короткой», когда побудителями человека к деятельности выступают преимущественно ближайшие задачи. Близкая по своему основанию типологии, предложенной Е.П. Ильиным, классификация мотивов задана В.Г. Асеевым [1] и М.Ш. Магомед-Эминовым [14]: 1) обобщенные устойчивые мотивы, которые выражаются в индивидуально-личностных особенностях (мотив стремления к успеху, мотив избегания неудачи, при этом не имеет значения, в какой деятельности или ситуации, здесь и успех и неудача выступают как абстрактные цели, одна со знаком «плюс», другая со знаком «минус»); 2) конкретные устойчивые мотивы, которым свойственна систематически воспроизводимая активность (например, при профессиональной деятельности: изготовление деталей, занятия наукой и т.п.); 3) общие неустойчивые мотивы, у которых имеется обобщенное предметное содержание, без дифференциации и иерархизации; 4) конкретные неустойчивые мотивы, которым свойственна узкая временная перспектива при наличии конкретной цели.

А.А. Бодалев и В.В. Столин [3] также предлагают различать «обобщенные мотивы», которым свойственно относительно устойчивое предметное содержание, и «конкретные мотивы», предметное содержание которых узкоспецифично. «Обобщенные мотивы» выступают в роли устойчивых атрибутов личности, однако они являются динамическими образованиями, которые при взаимодействии с ситуационными детерминантами актуализируются, т.е. переходят из латентного состояния в актуальное, реально действующее. Актуализация мотива, полагают авторы, создает определенную тенденцию действия – разворачивается мотивационный процесс, направленный на реализацию определенного мотивационного отношения с окружающей действительностью. В процессе реализации этого мотивационного отношения человек, полагают авторы, преобразует актуальную ситуацию в желательную.

Деятельность человека, как показано А.Н. Леонтьевым [11], находится под влиянием мотивов, возникающих в условиях «замкнутого взаимодействия» человека и задачи. Вместе с тем, не исключены случаи наличия мотивов, возникающих в процессе «открытого взаимодействии» человека и задачи (внешняя среда актуализирует мотивы, побуждающие человека к решению задачи). В первом случае мотивацию именуют «внутренней», т.к. мотивы возникают непосредственно у человека, сталкивающегося с задачей. Примером такой мотивации может быть стремление к конкретному достижению, к завершению работы, к познанию и т.д. В другом, – мотивы

деятельности, связанные с решением задачи, актуализируются внешним влиянием. Такую мотивацию принято назвать «внешней». Здесь в этом качестве выступают процессы мотивирования (оплата за работу, распоряжения, правила поведения и т.п.). В ряде случаев основой для деления мотивов как раз и выступает принадлежность стимулов, вызывающих потребности, к внешним или внутренним условиям их возникновения. В этом ключе в западной психологической литературе широко обсуждается вопрос о двух видах мотивации и их различительных признаках: экстринсивной, обусловленной внешними условиями и обстоятельствами, и интринсивной – внутренней, связанной с личностными диспозициями (потребностями, установками, интересами, влечениями), при которой деятельность осуществляется субъектом добровольно, без принуждения извне. Так, рассматривая структуру мотива трудовой деятельности, К. Замфир различает два типа мотивации: 1) внутренняя, представленная мотивами, порождаемыми в сознании человека самой трудовой деятельностью (понимание общественной полезности, результат и процесс труда), благодаря которым он трудится без какого-либо внешнего давления; 2) внешняя, включающая мотивы, находящиеся за пределами самого работника и труда как такового (зарплата, страх осуждения, стремление к престижу). В свою очередь, внешняя мотивация подразделяется на: положительную мотивацию (ВПМ) – стимулы, ради которых, человек считает необходимым приложить свои усилия (материальное стимулирование, карьерный рост, престиж и пр.); отрицательную мотивацию (ВОМ) – стимулы, выполняющие принудительную функцию в реализации трудовой деятельности (наказания, критика, осуждение, штрафы и пр.), но позволяющие избегать возможных неблагоприятных тенденций. С точки зрения удовлетворения трудом и его производительностью, внутренняя мотивация, по мнению автора, является наиболее предпочтительной и эффективной. Затем, по степени положительного влияния, следует внешняя положительная мотивация. Однако, по сравнению с внутренней, и внешняя положительная, и внешняя отрицательная мотивация, обладают меньшей устойчивостью, т.к. быстро теряют свою стимулирующую силу [7].

С точки зрения Х. Хекхаузена [24], дифференциация мотивов на внешние и внутренние, неправомерна по сути, т.к. в реальности действия и лежащие в их основе намерения, всегда обусловлены только внутренне. Этой точки зрения придерживается и Е.П. Ильин, отмечая, что мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, даже, несмотря на их побуждение внешними стимулами. «Мотивы всегда внутренние, в отличие от стимулов, вызывающих процесс мотивации, которые могут быть и внешними, и внутренними (интероцептивными). Очевидно, когда речь идет о внешних мотивах и мотивации, то имеются в виду или обстоятельства (актуальные условия, влияющие на эффективность деятельности, действий), или какие-либо внешние факторы (мотиваторы), оказывающие определенное воздей-

ствие на принятие решения и силу мотива (вознаграждение, одобрение и пр.), или привлекательность каких-то объектов, приписывание самим человеком отдельным факторам ключевой роли в принятии решения и достижения результата» [8, с. 114]. В большинстве случаев мотивы, связанные с внешней детерминацией, уступают по силе мотивам, формирующимся под влиянием внутренних побуждений человека. Именно поэтому, полагает исследователь, «западным психологам не удалось выделить в чистом виде экстринсивную и интринсивную мотивации. По сути, авторы ведут речь о внешних и внутренних стимулах, побуждающих развертывание мотивационного процесса» [8, с. 68]. Таким образом, все многообразие экзогенных детерминант представляет собой мотиваторы, влияющие на содержание мотивации и мотива, но не являющиеся ими в чистом виде.

Ряд зарубежных (Г. Оллпорт, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен и др.) и отечественных (В.С. Мерлин, М.Ш. Магомед-Эминов и др.) исследователей все многообразие психологических факторов, действующих изнутри и определяющих поведение человека, называют личностными диспозициями. В соответствии с этим принято различать диспозиционную и ситуационную мотивации как аналоги внутренней и внешней детерминации поведения и деятельности. Диспозиционная и ситуационная мотивация не являются независимыми. Диспозиции могут актуализироваться под влиянием определённой ситуации и, напротив, активация определённых диспозиций (мотивов, потребностей) приводит к изменению ситуации, точнее, её восприятия субъектом. Внимание человека в этом случае становится избирательным, а сам субъект начинает пристрастно воспринимать и оценивать ситуацию, исходя из актуальных интересов и потребностей. Поэтому, полагает В.С. Мерлин [17], практически любое действие человека следует рассматривать как двояко детерминированное: и диспозиционно, и ситуационно. Очевидно, актуальное поведение человека следует рассматривать не столько как реакцию на определённые внутренние или внешние стимулы, сколько как результат непрерывного взаимодействия его диспозиций и ситуаций.

В русле теории потребностей Д. МакКлеланд [15] дифференцирует три основных типа мотивации – мотив власти, мотив аффилиации (причастность к социальной группе), мотив достижения. Мотив власти выражается в стремлении воздействовать на других людей и управлять ими, в откровенности и энергичности, в стремлении отстаивать свои позиции. Мотив аффилиации, как стремление человека быть в обществе других людей, состоять членом конкретной социальной группы, направляет его на выбор определенной сферы профессиональной деятельности (связанной с общением) и обусловливает характер выполнения профессиональных обязанностей. Мотивация достижения связывается с выполняемой человеком деятельностью как внутреннее, относительно устойчивое стремление к успехам в различных формах активности (учебной, трудовой).

Дифференциация мотивов по критерию направленности задана А.Н. Леонтьевым и уточнена Л.И. Божович [4]. Она подразделяет мотивы на личностные и общественные, эгоистические и общественно значимые, которые, по ее мнению, связаны с установками личности. Близкой к классификации, заданной Л.И. Божович, является типология, предложенная В.И. Ковалевым [10], основанная на критерии мировоззрения личности: идейные (нравственные) мотивы; мотивы коллективистские. По критерию социальной значимости П.М. Якобсон [28] подразделяет мотивацию на социальную (альтруистическую) и узколичную (эгоистическую, индивидуалистическую). Альтруистическая мотивация характеризуется преобладанием общественных, моральных мотивов. Узколичная мотивация, соответственно, преобладанием мотивов самоутверждения, самовыражения личности. Таким образом, классификация мотивов в большинстве случаев осуществляется по ведущему мотиватору. Именно этот критерий был избран Л.С. Выготским [5] в качестве основания для деления мотивов на «однозначные» и «многозначные». Единичный мотиватор порождает «однозначный» мотив. В «многозначном» мотиве имеется сразу несколько мотиваторов, имеющих для человека противоположное значение – притягивающие и отталкивающие, приятные и неприятные.

Попытка дифференциации мотивов по предмету направленности была осуществлена В.Ф. Моргуном [18] на основе идей А.Н. Леонтьева и В.Г. Леонтьева. Обобщая исследования мотивации учения, он подразделяет четыре группы мотивации: результативную, процессуальную, общения и самосовершенствования. С точки зрения автора, эта типология является общей для всех видов человеческой деятельности. Вслед за В.Ф. Моргуном, Н.И. Юдашина [27] дифференцирует мотивацию на основе параметра «предмет направленности субъекта»: продукт, другие люди, сам субъект и его активность. Так, в группу результативной мотивации она относит мотивы, выражающие направленность на результат детальности, эффективность ее осуществления, материальное и моральное поощрение за результат. Группа процессуальной мотивации включает мотивы, выражающие направленность на процесс деятельности, функционирование со средствами деятельности, на выполнение ролевых обязанностей, на преодоление трудностей в процессе осуществления деятельности. Группа мотивации совершенствования включает мотивы, выражающие направленность на совершенствование знаний о предмете деятельности, способов ее осуществления, взаимоотношений в коллективе, самосовершенствования в процессе деятельности. Группа мотивации общения включает мотивы общения-сотрудничества с членами группы, с близким другом, взрослыми организаторами деятельности, а также с родителями по поводу деятельности. Эти мотивы могут иметь узколичную или широкую социальную направленность [27].

По характеру участия в деятельности А.Н. Леонтьев [11] подразделяет мотивы на «знаемые» и «реально действующие». Первые связаны с пониманием причин необходимости выполнения того или иного действия, проявления активности. Но эти причины не приводят к конкретному действию, не обладают побудительной силой. Только в случае, когда они наполняются для человека новым смыслом – пониманием, ради чего необходимо выполнение определенного действия, они становятся «реально действующими» мотивами. Однако, Е.П. Ильин полагает, что идентификация причин и мотивов не правомерна. Причины представляют собой мотиваторы, а не мотивы. С его точки зрения, «в процессе мотивации (при выборе цели и способов ее достижения) многие мотиваторы остаются только «знаемыми», «понимаемыми», а «реально действующими» становятся только те, которые приобретают наибольшую значимость для личности и приводят к формированию побуждения. Сформированный же мотив всегда действенен, потому, что включает в себя побуждение к достижению цели «здесь и сейчас» [8, с. 86]. По мысли Ю.Б. Гиппенрейтер, усвоенный мотив «в лучшем случае мотив знаемый, но не реально действующий, т.е. мотив неистинный. Знать, что дóлжно делать, к чему следует стремиться, – не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые потребности и мотивы, а также их соподчинения возникают в процессе не усвоения, а переживания, или проживания» [6, с. 295-296]. Смысл мотивации, по мнению автора, состоит в нахождении деятельности, соответствующей закрепленной (эмоционально пережитой, личностно значимой) установке личности.

С точки зрения К. Роджерса [21] и Э. Фромма [23], личностно значимая установка базируется на аутентичности (подлинности, истинности, достоверности) эмоциональной реакции. Поскольку эмоциональная оценка является важным компонентом мотивационной сферы, Т. Калашникова предлагает дифференцировать «истинную» и «неистинную» мотивацию. Под «истинной» она понимает мотивацию, соответствующую потребностям и способностям самого субъекта, тогда как «неистинная» исходит из ценностей общества, потребностей других людей, установок ближайшего окружения, усвоенных им и т.д. Примером «неистинной» мотивации может стать деятельность, ориентированная на достижение социального статуса, на престижность, или выбранная в соответствии с требованиями родителей и т.д. [9]. Очевидно, реальная («подлинная» в терминологии А.Н. Леонтьева; «аутентичная», по К. Роджерсу, Э. Фромму; «истинная», по Т. Калашниковой) мотивация обусловлена не столько «знаемыми» (как общественно одобряемыми и социально востребованными, понимаемыми и усвоенными) мотивами деятельности, сколько реально существующими потребностями и побуждениями, актуализирующими соответствующие им мотивы **(**осознаваемые или неосознаваемые) и установки, имеющие для человека особый личностный смысл. При совпадении личных целей и мотивов с обществен-

но востребованными или с заданными определенной деятельностью требованиями, в целом можно говорить об адекватной мотивации. На наш взгляд, следует различать понятия «реальная» и «адекватная» мотивация, т.к. не всякая адекватная мотивация может быть реальной и, соответственно не каждая реальная мотивация характеризуется адекватностью. В частности, адекватной мотивация считается и в том случае, когда чисто внешне мотивы («знаемые», а не реальные) личности могут не противоречить социально заданным требованиям к реализации деятельности.

Например, реальная профессиональная мотивация, в которой профессия выступает в качестве особого внешнего мотиватора личности, может характеризоваться наличием одной из альтернативных групп мотивов: либо преобладанием мотивов и установок на самосовершенствование, самореализацию личности в профессиональной деятельности (в терминологии А. Маслоу [16], Э. Фромма [23], Н.С. Пряжникова [20] – «профессиональная самоактуализация», обусловленная потребностью личности в понимании и осмыслении собственного профессионального пути, реализации своих возможностей и способностей в профессиональной деятельности)**;** либо преобладанием мотивов и установок на самоутверждение, самовыражение личности, где профессия выступает лишь средством достижения узколичных (по терминологии П.М. Якобсона [28]; в трактовке Е.П. Ильина [8] – «индивидуалистических»; в трактовке Л.И. Божович [4] – «эгоистических») потребностей. Очевидно, что только анализ соотношения «знаемых» и «реальных» мотивов и установок на деятельность предоставит объективное основание для определения степени адекватности мотивации субъекта. Так, при доминировании мотивов и установок личности на самореализацию реальная профессиональная мотивация может быть охарактеризована как адекватная смыслу профессии. Преобладание мотивов и установок на самоутверждение и самовыражение дает основание рассматривать реальную профессиональную мотивацию личности как неадекватную общественно заданным требованиям профессии. В ситуации, когда реальная мотивация характеризуется доминированием мотивов и установок на самоутверждение и самовыражение, которые внешне завуалированы и позиционируются как наличие адекватных (социально одобряемых, соответствующих требованиям профессии), указывают на наличие скрытой (латентной) мотивации личности, характеризующейся неадекватной направленностью [6; 9; 13; 14; 19; 29].

Исходя из теоретического анализа существующих в современной науке подходов к классификации мотивов и мотивации, можно отметить, что на сегодняшний день в психологи отсутствует единая, общепризнанная типология. Это объясняется и тем, что перечень мотивов, обусловливающих конкретную деятельность, вплоть до настоящего времени остается открытым. Как справедливо замечает Х. Хекхаузен, «существует столько различных мотивов, сколько существует содержательно эквивалентных

классов отношений «индивид – среда» [24, с. 34]. Обозначенная позиция автора не противоречит предложенному А.Н. Леонтьевым принципу развития потребностей, который гласит, что «развитие потребностей означает развитие их предметного содержания, расширение круга предметов, отвечающих потребностям, и способов их удовлетворения» [11, с. 191]. Очевидно, чем шире диапазон предметного содержания потребностей, детерминирующих деятельность, тем большее количество мотивов им соответствует. Поскольку любая деятельность характеризуется множественностью предметов, отражающих ее специфику, то, на наш взгляд, не представляется возможным составить универсальный и оптимальный перечень всех ее мотивов.

Вместе с тем, научная деятельность и реальная практика психологической помощи настоятельно требуют определения особенностей мотивации субъекта жизнедеятельности и присущих ему конкретных мотивов. Но именно здесь и возникает одна из актуальных для современной психодиагностики проблем – наличие адекватного измерительного инструмента. Анализ обширного методического материала, призванного обеспечить диагностические и исследовательские запросы психологов на методы выявления присущих личности мотивов, позволил обнаружить, что:

1. Значительная доля методик ориентирована на диагностику мотивов по отношению к конкретным видам деятельности (например, учебной, трудовой, коммуникативной).

2. Большой процент методик относится к анкетно-опросному типу, во многих вариантах которых отдельные структурно-содержательные характеристики либо отсутствуют, либо не соответствуют требованиям стандартизации (например, история создания методики; теоретико-методологическая основа, данные о валидности, надежности и др. психометрические характеристики; адресная группа и область применения; тестовые нормы и пр.).

3. В большей части методик отсутствует адекватная операционализация ключевого понятия, что приводит к неопределенности диагностического конструкта. Вместе с тем, в случаях, когда диагностический конструкт в методиках обозначен, он чаще всего задан в форме смешения близких, но не идентичных понятий, составляющих базис категориального строя психологии мотивации (например, мотивация – мотив, мотив – потребность – интерес, мотив – направленность, мотив – эмоциональное отношение, мотивация – ценностные ориентации и пр.).

4. Практически отсутствуют методики, позволяющие выявлять скрытые и латентные мотивы личности, и, соответственно, определять степень их реальности и адекватности.

5. Во многих пособиях отсутствуют сведения об авторах и аналоговых источниках (в которых расположен оригинал текста методик), что не позволяет полноценно оценить качество предлагаемых вариантов методики в соотнесении с авторским вариантом.

6. Прослеживается устойчивая тенденция к: (а) не всегда обоснованной замене адресной группы (например, методика М.Р. Гинсбург, разработанная для определения ведущего мотива к обучению у старших дошкольников, практически без изменений предлагается к использованию в младшем школьном возрасте); (б) синонимизации отдельных категорий мотивов и мотивации (например, школьная – учебная мотивация, мотивы учения – обучения, рабочая – профессиональная мотивация; трудовая – профессиональная мотивация); (в) ежегодному увеличению неконтролируемого размещения значительной доли методик в свободном доступе, что закономерно снижает их психометрическую состоятельность, приводит к повышению численности социально желательных ответов обследуемых (испытуемых), росту профессионального дилетантизма при использовании профессионального диагностического инструментария.

Проиллюстрируем обозначенные замечания на примере краткого анализа методики В.Э. Мильмана «Мотивационная структура личности», которая достаточно распространена в психологической практике изучения мотивации и широко представлена в многообразных методических пособиях и практикумах по психодиагностике (Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер; Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М: Издательство института психотерапии; Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учебное пособие / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь; Сухов А.Н. Основы психосоциальной работы с населением: учебное пособие. М Флинта; Васильева И.В. Организационно-психологическая диагностика. М.: Флинта; и др.), а также на многочисленных профессионально ориентированных сайтах в сети Интернет.

Известно, что центральной составляющей любой измерительной процедуры в психологии выступает ее диагностический конструкт, представляющий собой предмет диагностики [2; 22; 26]. Основой его определения и базовым компонентом содержательного соответствия методики психометрическим требованиям служит адекватная операционализация ключевого понятия. Исходя из названия методики, предполагается, что предметом диагностики является «мотивационная структура личности», однако ни в одном, из всего многообразия источников, не представлено определения этого понятия. Исходя из анализа обозначенного в источниках назначения методики (например, в работах Е.П. Ильина, Н.П. Фетискина и др.: «методика позволяет выявить *некоторые устойчивые тенденции личности:* общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечение комфорта и социального статуса и др.»; «на основе всех ответов можно составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской *направленности личности*») и заявленных шкал (жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение, общая активность, творческая активность, соци-

альная полезность и пр.), следует, что методика направлена на выявление в большей мере направленности личности, но не мотивов в собственном смысле этого понятия. Направленность, как самостоятельная дефиниция, была задана Л.И. Божович [4], которая, наряду с мотивом (но, не заменяя его), потребностями и другими параметрами, выступает составляющими мотивационной сферы личности.

Описание структуры и содержания методики представлено в разных источниках со значительными отличиями. Так, общее число утверждений (14) и вариантов выбора ответов на них (8) в сумме предполагают оценку 112 значений. Однако, в монографии Е.П. Ильина, в пособиях Н.П. Фетискина (с соавт.) и Г.С. Никифорова (с соавт.), в ключе отсутствуют утверждения № 13 и 14. Причем в пособии Н.П. Фетискина к анализу принимается 91 вариант ответов, тогда как 21 значение – отсутствует. В учебном пособии, вышедшем под редакцией Г.С. Никифорова (с соавт.), в интерпретации задействовано 90 вариантов и, соответственно, 22 ответа не обозначены. В интернет-вариантах (Nagval.kz>docs/test03.doc. и др.) методики анализируется 82 значения, а 30 – не представлено.

В ключе методики так же наблюдаются различия по шкалам. Так в монографии Е.П. Ильина в ключе обозначено 7 шкал (жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение, общая активность, творческая активность, социальная полезность), тогда как в пособии Н.П. Фетискина – 6 (отсутствует шкала «социальный статус»). В обозначенных источниках обнаружены несовпадения вариантов ответов по шкале «общение».

Следует особо отметить, что имеются кардинальные различия представления методики В.Э. Мильмана в печатной форме монографии Е.П. Ильина и в ее вариантах, предлагаемых в сети Интернет (https:// docviewer.yandex.ru/; niip.su/phocadownload/knigi/psix/motiv и др.), к которым чаще всего и обращаются современные пользователи-диагносты. В частности, в интернет-варианте (текст, представленный в формате «pdf»)[1] работы Е.П. Ильина к шкале «комфорт» относятся варианты ответов «1 е; 2 г; 7 в, г; 8 в, з; 9 в, г, е; 10 г; 11 д; 12 д, е», тогда как в пособиях Н.П. Фетискина, Г.С. Никифорова – «2 б, в; 3 б; 4 з; 5 б, в; 7 а; 9 а; 11 б, в; 12 в». Как видим, предлагаемые в ключах варианты ответов различаются и по объему, и по содержанию, что закономерным образом отразится на качестве интерпретации данных, которая, при пользовании разными источниками, будет значительно различаться. Кроме того, идентификация по

[1] ***Ссылки:*** *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. [Электронный ресурс]. URL: https://www.google.ru/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CHHP_ruRU581RU581&ion=1&espv=2&ie=UTF-8 (дата обращения: 17.10.2014); *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. [Электронный ресурс]. URL: https://www.google.ru/search?newwindow=1&rlz=1C1CHHP_ruRU581RU581&espv=2&biw=1024&bih=429&q=relatedniip.su/phocadownload/knigi/psix/motiv%2520%2520%2520%2520.pdf (дата обращения: 17.10.2014).

ключу отдельных вариантов ответов содержательно не соответствует шкалам, к которым они отнесены. Например, утверждение «Если бы мне добавили дополнительный выходной день, я бы, скорее всего, потратил его на то, чтобы (№5) делать дело, дающее возможность зарабатывать» (вариант ответа «з»), не соответствует шкале «творческая активность», по смыслу он относится скорее к шкале «жизнеобеспечение». Утверждение «Я думаю, что занимаясь своей работой, имею в достаточной степени (№12) авторитет и уважение коллег» (вариант ответа «ж»), по содержанию соответствует шкале «социальный статус», а не шкале «социальная полезность», как это обозначено в ключе. Заметим так же, что ссылки на авторский вариант методики в разных источниках не идентичны (ссылаются на разные работы Э.В. Мильмана), что затрудняет сличение предлагаемых вариантов с оригиналом.

Вместе с тем, и в авторском варианте описания методики (Мильман Э.В. Мотивация творчества и роста. М.: Мирея и ко,) также наблюдается ряд недочетов, в частности, отсутствует четко сформулированное определение ключевой категории, составляющей диагностический конструкт. Позиционируя «Метод измерения мотивационной структуры личности», Э.В. Мильман отмечает, что «методика представляет собой опросный сбор диагностических симптомов по заданным мотивационным свойствам» (с. 37), однако, что подразумевается под «мотивационными свойствами» автор не раскрывает. Понимание мотивационной структуры задается им как «иерархическая мотивационная система, в которой конкретные мотивы вливаются в более общие побудительные структуры, становящиеся общими жизненными принципами» (с. 3). Из предложенного определения трудно понять, какие конкретные параметры позволяет выявить предложенная методика, тем более что категория «мотивационная структура» предстает в авторском понимании как синоним понятия «мотивационный профиль» (с. 42), который собственно и выступает обобщенным результатом диагностики. По ходу знакомства с методикой обнаруживается, что автором понятия «мотив» и «мотивация» полностью синонимизируются.

Неопределенность понятийного строя прослеживается на протяжении всей методики, начиная с ее характеристики и заканчивая процедурой анализа и интерпретации диагностических данных. Так, обоснование типологии мотивов и мотивации, Э.В. Мильман задает исходя из концепций А. Маслоу и Э. Фромма, трактуя вариативность «мотиваций как основные личностные направленности, объеденные в две группы, образующие собой функциональные побудительные тенденции личности – *потребительную и производительную* функциональную тенденцию личности (с. 36.). Согласно авторской позиции, «общую картину мотивационной сферы личности представляет соотношение основных функциональных побудительных тенденций» (с. 37).

Примечателен факт того, что во многих источниках методика заявляется как экономичная и простая в обработке, тогда как на отдельных сайтах в Интернет, напротив, указывается, что методика Э.В. Мильмана «по сложности обработки стоит на первом! месте среди всех тестов, которые размещены на сайте» (http:// vsetesti.ru/36/). В авторском варианте интерпретация данных так же чрезвычайно трудоемка и имеет ряд неопределенной информации и даже противоречий. Например, автор указывает, что «общая оценка мотивационной сферы личности, по результатам тестирования, составляется из 28 шкал мотивационного профиля и 4 шкал эмоционального профиля. При необходимости разные шкалы можно укрупнять, складывая, например, показатели одноименных шкал «Ож» и «Рб», «идеальные» и «реальные» значения» (с. 37). И далее, «в случае, когда один из показателей имеет равные состояния по стеничности и астеничности, характер профиля определяется по другому показателю (*по какому конкретно, не уточнятся – прим. наше*). В очень редких случаях такое случается с обоими показателями. Такой случай можно считать «идеальным», а может быть и наоборот» (с. 47).

В целом тенденция распространенности диагностического инструментария сомнительного качества наводит на вполне закономерный вопрос о достоверности, надежности и репрезентативности результатов тех многочисленных психологических, социологических, педагогических и иных научных исследований, которые осуществляются с использованием содержательно и методологически несостоятельных методов и методик. Вместе с этим актуализируется проблема профессиональной квалификации исследователей, практических психологов и специалистов смежных профилей, реализующих функцию диагноста-пользователя.

Подводя краткий итог, отметим, что на современном этапе развития психологии мотивации имеются существенные противоречия между теорией и практикой, методологическими обоснованиями и их верификацией (методической проверкой), что закономерно требует их разрешения, а также необходимости учета существующих проблем методического обеспечения диагностики в процессе вузовской подготовки будущего профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асеев В.Г.* Мотивационная регуляция поведения личности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 318 с.

2. *Белобрыкина О.А.* Профессиональная мотивация: понятие, содержание, противоречия // Проблемы адаптации и самореализации личности в современных социокультурных условиях: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / под науч. ред. М.И. Кошеновой, О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо-Пресс, 2010. С. 218-225.

3. *Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С.* Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2006. 440 с.

4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

5. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл, ЭКСМО, 2003. 1136 с.

6. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, «Юрайт», 2000. 336 с.

7. *Замфир К.* Удовлетворенность трудом. Мнение социолога. М.: Политиздат, 1983. 142 с.

8. *Ильин Е.П.* Мотивы и мотивация. СПб.: Питер, 2008. 512 с.

9. *Калашникова Т.* «Истинная» мотивация как необходимое условие творчества // Вопросы психологии. 1996. №5. С. 17-25.

10. *Ковалев В.И.* Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука. 1988. 192 с.

11. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.

12. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

13. *Ломов Б.Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991. 296 с.

14. *Магомед-Эминов М.Ш.* Трансформация личности. М.: Психоаналитическая ассоциация, 1998. 496 с.

15. *МакКлелланд Д.* Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.

16. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.

17. *Мерлин В.С.* Лекции по психологии мотивов человека. Пермь: ПГПИ, 1971. 120 с.

18. *Моргун В.Ф.* Типология мотивов учебной деятельности // Исследование мотивационной сферы личности / под ред. В.Г. Леонтьева. Новосибирск: НГПИ, 1984. С. 47-52.

19. *Оллпорт Г.У.* Тенденции в теории мотивации // Проективная психология. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 55-67.

20. *Пряжников Н.С.* Мотивация трудовой деятельности. М.: Академия, 2012. 338 с.

21. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.

22. Стандартные требования к психологическим тестам: Приложение 2 Б // Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2009. С.410-450.

23. *Фромм Э.* Иметь или быть. М.: АСТ, АСТ МОСКВА, 2006. 571 с.

24. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

25. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности: Монография. М.: Логос, 2007. 192 с.

26. *Шмелев А.Г.* Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М.: ИПЦ «Маска», 2013. 688 с.

27. *Юдашина Н.И.* Зависимость динамики трудовой мотивации старшеклассников от содержания и характера организации трудового процесса: автореф. ... канд. психол. наук. М.: [Б. и.], 1987. 18 с.

28. *Якобсон П.М.* Психология чувств и мотивации: Избр. психол. труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.

29. *Atkinson J.W., Birch D.W.* Introduction to motivation. New York: Van Nostrand Reinhold Co., 1978. 405 pp.

30. *Locke E.A., Latham G.P.* Building a practically useful theory of goal setting and tesk motivation: A 35 – year odyssey // American Psychologist. 2000. №57. Pp. 705-717.

O.A. Belobrykina

TYPOLOGY OF MOTIVES AND METHODS OF THEIR DIAGNOSTICS IN MODERN PSYCHOLOGY

The short characteristic of the approaches to typology of motivation existing in modern psychological science is presented in article. The role of practical methods in studying of motivational features of the personality is designated. On the example of the analysis of a technique of studying of motivational structure of the personality, the problems existing in applied psychodiagnostics not allowing to measure, reveal and characterize adequately the motivational sphere of the person are shown.

Keywords: motivation, motive, diagnostics methods, psychometric characteristics.

REFERENCES

1. *Aseyev V.G.* Motivatsionnaya regulyatsiya povedeniya lichnosti: dis. ... d-ra psikhol. nauk. M., 1995. 318 pp.

2. *Belobrykina O.A.* Professional'naya motivatsiya: ponyatiye, soderzhaniye, protivorechiya // Problemy adaptatsii i samorealizatsii lichnosti v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh: Materialy Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauch-no-prakticheskoy konferentsii / edited by M.I. Koshenovoy, O.A. Belobrykinoy. Novosibirsk: Nemo-Press, 2010. Pp. 218-225.

3. *Bodalev A.A., Stolin V.V., Avanesov V.S.* Obshchaya psikhodiagnostika. SPb.: Rech', 2006. 440 pp.

4. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1997. 352 pp.

5. *Vygotskiy L.S.* Psikhologiya razvitiya cheloveka. M.: Smysl, EKSMO, 2003. 1136 pp.

6. *Gippenreyter Yu.B.* Vvedeniye v obshchuyu psikhologiyu. Kurs lektsiy. M.: CheRo, ‘‘Yurayt’’, 2000. 336 pp.

7. *Zamfir K.* Udovletvorennost' trudom. Mneniye sotsiologa. M.: Politizdat, 1983. 142 pp.

8. *Il'in Ye.P.* Motivy i motivatsiya. SPb.: Piter, 2008. 512 pp.

9. *Kalashnikova T.* ‘‘Istinnaya’’ motivatsiya kak neobkhodimoye usloviye tvorchestva // Voprosy psikhologii. 1996. №5. Pp. 17-25.

10. *Kovalev V.I.* Motivy povedeniya i deyatel'nosti. M.: Nauka. 1988. 192 pp.

11. *Leontiev A.N.* Lektsii po obshchey psikhologii. M.: Smysl, 2001. 511 pp.

12. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

13. *Lomov B.F.* Voprosy obshchey, pedagogicheskoy i inzhenernoy psikhologii. M.: Pedagogika, 1991. 296 pp.

14. *Magomed-Eminov M.Sh.* Transformatsiya lichnosti. M.: Psikhoanaliticheskaya assotsiatsiya, 1998. 496 pp.

15. *MakKlelland D.* Motivatsiya cheloveka. SPb.: Piter, 2007. 672 pp.

16. *Maslou A.* Motivatsiya i lichnost'. SPb.: Piter, 2003. 352 pp.

17. *Merlin V.S.* Lektsii po psikhologii motivov cheloveka. Perm': PGPI, 1971. 120 pp.

18. *Morgun V.F.* Tipologiya motivov uchebnoy deyatel'nosti // Issledovaniye motivatsionnoy sfery lichnosti / edited by V.G. Leontieva. Novosibirsk: NGPI, 1984. Pp. 47-52.

19. *Ollport G.U.* Tendentsii v teorii motivatsii // Proyektivnaya psikhologiya. M.: Aprel' Press, EKSMO-Press, 2000. Pp. 55-67.

20. *Pryazhnikov N.S.* Motivatsiya trudovoy deyatel'nosti. M.: Akademiya, 2012. 338 pp.

21. *Rodzhers K.* Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka. M.: Progress, Univers, 1994. 480 pp.

22. Standartnyye trebovaniya k psikhologicheskim testam: Prilozheniye 2 B // Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovar'-spravochnik po psikhodiagnostike. SPb.: Piter, 2009. Pp.410-450.

23. *Fromm E.* Imet' ili byt'. M.: AST, AST MOSKVA, 2006. 571 pp.

24. *Khekkhauzen Kh.* Motivatsiya i deyatel'nost'. SPb.: Piter; M.: Smysl, 2003. 860 pp.

25. *Shadrikov V.D.* Problemy sistemogeneza professional'noy deyatel'nosti: Monografiya. M.: Logos, 2007. 192 pp.

26. *Shmelev A.G.* Prakticheskaya testologiya. Testirovaniye v obrazovanii, prikladnoy psikhologii i upravlenii personalom. M.: IPTS ‘‘Maska’’, 2013. 688 pp.

27. *Yudashina N.I.* Zavisimost' dinamiki trudovoy motivatsii starsheklassnikov ot soderzhaniya i kharaktera organizatsii trudovogo protsessa: avtoref. dis. … kand. psikhol. nauk. M.: [B. i.], 1987. 18 pp.

28. *Yakobson P.M.* Psikhologiya chuvstv i motivatsii: Izbr. psikhol. trudy. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1998. 304 pp.

29. *Atkinson J.W., Birch D.W.* Introduction to motivation. New York: Van Nostrand Reinhold Co., 1978. 405 pp.

30. *Locke E.A., Latham G.P.* Building a practically useful theory of goal setting and tesk motivation: A 35 – year odyssey // American Psychologist. 2000. №57. Pp. 705-717.

УДК 159.9+17

Е.В. Белова

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА В СВЯЗИ С ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ О БУДУЩЕМ

В статье приводятся результаты эмпирического изучения выраженности мотивов обучения у студентов-выпускников вуза в связи с характеристиками их представления о будущем – проспективностью, оптимистичностью, субъектностью и представленностью в нем различных сфер их жизни.

Ключевые слова: учебная мотивация, представление о будущем.

Проблема учебной мотивации существует с тех пор, как человек осознал необходимость целенаправленного обучения подрастающего поколения и подготовки его к взрослой профессиональной жизни и приступил к подобному обучению как специально организованной деятельности. Данная проблема и до настоящего времени является, если не главной, то одной из важнейших в психологических и педагогических исследованиях, ей посвящено немалое число работ в контексте общей проблематики мотивации [1; 3; 5].

Важность изучения мотивации учебной деятельности определяется тем, что она является одним из факторов эффективного учебного процесса. Известно, что отрицательное или безразличное отношение к учению может быть причиной низкой успеваемости студента. Диагностика и коррекция мотивации учения, как основа решения проблемы мотивации учения, является насущной задачей специалистов-психологов. Можно согласиться с А.К. Марковой в том, что формирование мотивов учения состоит в создании в вузе условий для появления побуждений обучающихся к учению (мотивов, целей) [5]. Развитие мотивации учебной деятельности студентов может проявляться в актуализации познавательных мотивов, мотивов

овладения профессией, приоритетности этих мотивов в иерархической структуре мотивации.

Особо актуальным на сегодняшний день становится изучение мотивации студентов-выпускников вузов. Современное общество заинтересовано в формировании у будущих специалистов мотивации не только на получение качественных знаний, но и на формирование профессиональных мотивов. Сформированность мотивов учения выпускника выступает гарантом формирования познавательной активности, необходимой не только для успешной учебной, но и для последующей профессиональной деятельности. Однако, несмотря на значительное количество исследований, посвященных мотивации учебной деятельности студентов высших учебных заведений, особенности учебной мотивации выпускников в связи с их представлением о будущем исследованы недостаточно.

Вместе с тем, акцент на изучении особенностей представлений о будущем студентов, завершающих свое обучение, актуально по двум причинам. С одной стороны, специфика и их возраста, и этапа профессионализации способствуют активному порождению целей и формированию представлений о будущем, выполняющих ориентирующую и регулирующую функции в поведении и деятельности выпускников. С другой стороны, сама по себе учебная деятельность мало готовит студентов к успешному решению проблемы целеобразования и субъективного простраивания будущего, поскольку цели повседневной учебной деятельности не формулируются ими самостоятельно, а задаются в готовом виде педагогом [2; 4].

Исходя из выше изложенного, целью осуществленного нами[1] исследования выступило изучение выраженности мотивов обучения у студентов-выпускников вуза в связи с характеристиками их представления о будущем. К исследованию были привлечены 50 испытуемых из числа студентов 5 курса дневной формы обучения (29 студенток факультета психологии ЮФУ и 21 студент факультета «Инновационный бизнес и менеджмент» ДГТУ). Учебная мотивация респондентов изучалась с помощью методики изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина) и методики для диагностики учебной мотивации [3]. Особенности представления о будущем студентов исследовались с помощью авторской анкеты «Мои планы на будущее» с последующей контент-аналитической обработкой.

В качестве эмпирических характеристик представления студентов-выпускников вуза о будущем нами рассматривались следующие: 1) представленность в будущем различных сфер жизни респондентов; 2) проспективность представления о будущем («максимальное будущее», та временная перспектива, которая присутствует в представлении о будущем); 3) оптимистичность представления о будущем (отношение позитивных оценок буду-

[1] Исследование проведено совместно с М.А. Андреевой, студенткой факультета психологии ЮФУ.

щего к негативным); 4) субъектность представления о будущем (преобладание в описании своего будущего субъектной позиции над объектной).

Выявлено, что особенности учебной мотивации выпускников вуза связаны с характеристиками их представления о будущем. Так, доминирование в обучении профессионального мотива, стремления овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества сопряжено с доминированием профессиональной сферы в представлении о будущем выпускников. Вместе с тем, такие студенты не придают особого значения самосовершенствованию, реализуясь в профессиональной деятельности преимущественно по принципу адаптации. Выпускники вуза с преобладанием мотива престижа в обучении, стремящиеся быть в числе лучших студентов, также отводят большое место для профессиональной сферы в своем будущем.

У студентов, преимущественно нацеленных на получение диплома при формальном усвоении знаний, в представлении о будущем слабо представлена сфера саморазвития. Напротив, для ориентированных на самосовершенствование студентов такое достаточно формальное побуждение к обучению, как получение диплома, совершенно не актуально.

Учебный мотив избегания связан с темой материального благополучия, представленной в будущем студентов-выпускников. В их представлении существует определенный разрыв между направленностью на высокие результаты в учебе и возможностью достичь материального благополучия в будущем. Не увязывая достижение материального благополучия с профессиональной деятельностью как средством его достижения, они вынуждены мотивироваться в обучении избеганием проблем.

Выпускники вуза, стремящиеся в процессе обучения овладеть профессиональными знаниями и навыками, сформировать у себя профессионально важные качества, свое будущее воспринимают более позитивно и выступают более активными субъектами его построения. Вместе с тем, для них характерны представления о будущем, которые ограничены самой ближайшей временной перспективой, что может свидетельствовать об особой значимости для них предстоящего трудоустройства и начального периода профессиональной самореализации. Этот вывод подтверждается и другим полученным нами результатом: у студентов-выпускников с наиболее конкретизированными представлениями о ближайшем профессиональном будущем (у тех, кто уже определился с местом работы) ведущими оказались мотивы овладения профессией, получения диплома и профессиональные мотивы. Видимо именно эти мотивы позволяют максимально эффективно организовать свою учебную деятельность для того, чтобы обеспечить себе успешный профессиональный старт.

Полученные в настоящем исследовании результаты могут быть востребованы с целью оптимальной организации учебного процесса в вузе для того, чтобы максимально задействовать различные мотивационные стимулы

с ориентацией на социальный запрос подготовки специалиста, с одной стороны, и с учётом профессиональных планов студентов, с другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Божович Л.И.* О мотивации учения // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / под ред. Дубровиной И.В. [и др.]. М.: Академия, 2007. С. 111-113.

2. *Игнатенко О.Г.* Психология постановки цели учебной деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: [Б. и.], 2005. 23 с.

3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

4. *Кудрявцев Т.В.* Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. №2. С. 19-30.

5. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1999. 192 с.

E.V. Belova

ACADEMIC MOTIVATION OF GRADUATES IN CONNECTION WITH THEIR CONCEPT OF THE FUTURE

The article contents the results of an empirical study of the intensity of the academic motives of students-graduates of the University in connection with the characteristics of their concept of the future – prospectively, optimism, subjectivity and representation in different spheres of their life.

Keywords: academic motivation, concept of the future.

REFERENCES

1. *Bozhovich L.I.* O motivatsii ucheniya // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: khrestomatiya / edited by Dubrovinoy I.V. [etc.]. M.: Akademiya, 2007. Pp. 111-113.

2. *Ignatenko O.G.* Psikhologiya postanovki tseli uchebnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. … kand. psikhol. nauk. M.: [B. i.], 2005. 23 pp.

3. *Il'in Ye.P.* Motivatsiya i motivy. SPb.: Piter, 2003. 512 pp.

4. *Kudryavtsev T.V.* Psikhologo-pedagogicheskiye problemy vysshey shkoly // Voprosy psikhologii. 1981. №2. Pp. 19-30.

5. *Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B.* Formirovaniye motivatsii ucheniya. M.: Prosveshcheniye, 1999. 192 pp.

УДК 159.922.7

Н.Я. Большунова, О.А. Устинова

ПЛОЩАДКА ДЕТСКОГО ДИАЛОГА КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

В статье представлено обоснование способа организации детских площадок, актуализирующих социокультурный диалог как средство развития детской индивидуальности. Показано, что детскому сообществу необходимо особое пространство, актуализирующее мотивацию диалогового взаимодействия детей разного возраста, уровня развития, соматического состояния, социального положения, относящихся к разным этносам и типам культур. Описаны требования к организации такой площадки.

Ключевые слова: мотивация, диалог, социокультурный образец, индивидуальность, «образ-Я».

Отношения к окружающему миру и себе самому у детей «в высшей степени пронизаны эмоциями, субъективными пристрастными оценками и личностными смыслами» [1, с. 18]. Весь спектр детских отношений создается в контексте специфической детской мотивации и детского переживания, которые более непосредственно и целостно определяют детские поступки.

Именно в этом возрасте ребенок обнаруживает себя как индивидуальность, как «я» [1; 4; 6; 9 и др.], отличное от других и другого. Однако решение задачи обнаружения себя востребует ряда условий, актуализирующих позитивные детские переживания и детскую мотивацию. Потребность в переживании (открытии) своей индивидуальности появляется тогда, когда ребенок обнаруживает индивидуальность другого, т.е. через отношения, прежде всего, со сверстниками в совместной с ними деятельности.

Индивидуальность в соответствии с традициями, существующими в отечественной дифференциальной психологии (В.В. Зеньковский, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов и др.), мы понимаем как особую целостность и единство, самобытность, уникальность человека, реализуемую в выборе и проектировании своего жизненного пути. Сущность человека состоит в том, что он индивидуальность: уникальна, неповторима и бесконечна его душа, его внутренний мир. Причем, индивидуальность развернута на нескольких уровнях, в ней интегрированы индивидный (биологический, конституциональный), собственно психологический, личностный (социальный) и социокультурный («совесть», «духовность личности» в терминологии Э.А. Голубевой) стороны человека.

Таким образом, развитие индивидуальности (один из важнейших его этапов – обнаружение ее ребенком у себя и другого) предполагает, что необходимо создать условия, во-первых, для появления у детей потребности в таком открытии, и, во-вторых, для, с одной стороны, акцентирования

ее разноуровневых свойств и, с другой стороны, их интегрирования в единичность, целостность и уникальность.

Следует отметить, что вследствие трудности подлинного понимания содержания индивидуальности человека, уникальности его «я», в педагогике зачастую происходит подмена работы, направленной на ее раскрытие и воспитание, индивидуальным подходом в воспитании, редуцирующим уникальность человека к нормативным типам. Индивидуальность нельзя сформировать «насильственным» путем, она спонтанно или осознанно созидается самим человеком при условии соответствующей мотивации (потребности). Что касается ребенка, то здесь важно создать условия для появления мотивации к обнаружению себя как отличного от других, сохранению и саморазвитию уникальности своего Я. Мотивы же, как известно, порождаются самой деятельностью ребенка, осуществляемой в определенной социокультурной ситуации.

При разработке проекта детской площадки, ориентированной на развитие индивидуальности, мы исходим из приведенных выше положений. Остановимся подробнее на некоторых наиболее значимых моментах.

Особенно важным для нас является позиция В.В. Зеньковского [5], который определяет индивидуальность как «духовную сердцевину» человека, его личности, как «источник и причину» развития человека. Индивидуальность «раскрывается» в жизненном пути, причем «скрытые силы» индивидуальности часто обнаруживаются именно в моменты переломов, страданий и других значимых *событий*, востребующих выбора, принятия решения, преодоления и т.д.

Открытие человеком своей индивидуальности, неповторимости связано с «событием поступка». Здесь мы исходим из положения М.М. Бахтина, который понимает «личность» как «субъекта поступания» [2]. Именно в поступке человек становится автором собственной жизни. Открывая свою индивидуальность для себя, человек одновременно обозначает границы «своего» внутреннего мира и «другого».

Процесс и момент открытия себя, обнаружения подлинности своего «внутреннего мира» связан с самоопределением в отношении ценностей. Интересно в этом контексте определение «ценностности», предлагаемое Н.И. Непомнящей. Ценностность понимается ею как «отражение субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного Я» [6]. Уточним, что «подлинность» понимается нами в контексте традиций отечественной психологии, в частности позиции Г.И. Челпанова, который еще в начале двадцатого века описывает ее как аутентичность Я, переживание и ощущение себя как себя, тождественного самому себе на протяжении всей жизни [9].

Таким образом, мы понимаем индивидуальность как особую интегральную целостность и единство всех ее свойств, обретаемые в жизненном пути и проявляющиеся в переживании уникальности своего «я», сохраняю-

щую самотождественность в течение всей жизни. Свою подлинность (духовное «Я» как средоточие индивидуальности) человек открывает в аутентичной себе форме духовности, обусловленной выбором «светлого» (выбором спасения в православной антропологии), осуществляя восхождение к нему, соизмеряя себя с абсолютными, объективными ценностями, с «горним», с «социокультурными образцами», в которых преломлены типы духовности, соответствующие определенным культуральным традициям [4].

Основой внутреннего мира является «образ Я». В контексте обозначенной в работе проблематики нам важно рассмотреть понятия «внутренний мир», его подлинность, «образ Я» в социокультурном пространстве. Подлинность «внутреннего мира» открывается человеку в пространстве культуры и духа. Гомологичность отношений внутреннего мира и мира культуры и духа (социокультурного пространства) обусловлена целостностью строения внутреннего мира человека. Т.А. Флоренская [8] полагает, что эта целостность достигается в диалоге наличного Я и духовного Я. Постижение себя, своей подлинности возможно, когда человек обретает «внутреннюю позицию вне себя», может «смотреть на себя глазами другого, со стороны», быть трансградиентным самому себе, осуществляя рефлексию из социокультурного образца. М.М. Бахтин [3] называл такую позицию «вненаходимостью».

Развитие индивидуальности осуществляется в пространстве трех измерений: психологическом, социальном и социокультурном, что придает ей глубину и объем. Постижение своей подлинности, индивидуальности происходит в «со-бытии» поступка, при этом мерой поступка выступают социокультурные образцы. Социокультурные ценности переживаются, становятся личностно значимыми для человека, приобретают новые социокультурные смыслы. В диалоге с Миром, в отношении к социокультурным образцам человеком актуализируется переживание ценностности индивидуальности «своего» внутреннего мира и «другого». Основой внутреннего мира является «образ Я». «Образ Я» определяет внутренний мир индивидуальности и интегрирует ее разные уровни, поэтому структура «образа Я» имеет сложный характер и включает в себя «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я».

Напомним, что как свидетельствуют наши исследования, открытие себя подлинного, своего «Я» и индивидуальности, уникальности «другого» актуализируется в процессе социокультурного диалога не только детской и взрослой субкультур, но и благодаря опосредованию его «третьим», в качестве которого выступает система ценностей, свойственная определенному типу культуры [4; 7].

Именно через отношение к культуре, к системе ценностей человек восходит в пространство духовных ценностей и смыслов. Известно, что этимологически понятие культура включает категории «возделывание» и «культ», т.е. с одной стороны, это означает творческий характер культу-

ры, которая созидается, «возделывается», в том числе каждым конкретным человеком в себе самом, во-вторых, раскрывает, что подлинная культура всегда духовна, т.е. ее смысл связан с духовными основаниями человеческой жизни. Культура, отчужденная от своих духовных оснований, становится формой, лишенной содержания, «бутафорией», нравственность превращается в фарисейскую мораль [4].

Отсюда возникает вопрос, всегда ли субкультура детей духовна? Например, в исследованиях О.В. Лишина отмечается, что в настоящее время существует опасность превращения «детской субкультуры в кромешный антимир контр- и даже антикультуры» [цит. по: 1, с. 115], что противодействует приобщению детской субкультуры духовным основаниям.

С точки зрения В.В. Абраменковой путь в пространство социокультурного развития обеспечивается посредством механизма идентификации, которая является «одним из важнейших механизмов формирования отношений ребенка к миру, людям и самому себе» [1, с. 52]. В данном контексте механизм идентификации «запускает» способность переживать «радости и печали другого человека, как свои собственные» [1, с.53]. Ценность «другого» открывается тогда, когда обнаруживается ценностность «своего внутреннего мира». Неотчужденное переживание себя и мира возникает только тогда, когда существует пространство диалога.

Именно в этой встрече с «третьим» (социокультурным образцом) появляется «смысл», который и открывается в переживаниях благодатной «радости» за другого или сочувствия другому. Почему именно в контексте детской субкультуры происходит это «событие» переживания встречи? Вероятно, это связано со спецификой отношений ребенка с миром, которая характеризуется высоким уровнем «неопределенности», порождающим необходимость диалога с ним. С одной стороны, ситуация неопределенности обусловлена недостаточными знаниями, представлениями о мире, отсутствием социального опыта взаимодействия с ним; с другой стороны, ребенок наделяет ее своими образами, объяснениями, своим видением мира, имеющим мифологический характер и сопряженным с высокой степенью эмоциональности.

Детская субкультура организуется в диалогической обращенности ребенка к миру культуры. В этом диалоге переживание себя, «я» выступает как «ответчивость», под которой мы понимаем мотивированное (позитивным переживанием) действие, собственный личный отклик ребенка на действия и обращения взрослого как носителя культуры [4; 7]. Поэтому необходимо, чтобы социокультурные обстоятельства жизни ребенка предоставляли ему возможность восхождения в духовное пространство культуры. Это «восхождение» актуализируется отношением к социокультурным образцам, выступающим как мера, с которой ребенок соизмеряет свои мысли, переживания, действия. Социокультурные образцы мы рассматриваем как систему, композицию базовых человеческих ценностей

(истины, правды, добра, красоты, блага) как таких мер, по отношению к которым человек выстраивает свой жизненный путь, с высоты которых относится к себе и событиям своей жизни [4].

Специфика содержания и развития детской субкультуры актуализирует проблему выбора средств, с помощью которых мог бы осуществляться рефлексивный диалог между детской, взрослой и духовной культурой. Эти средства должны быть близки и ребенку, и взрослому, а также включать в себя социокультурные ориентиры. Таким средством является сказка. В сказке представлены ценности и социокультурные образцы, а также архетипы культуры народа; сказка гомологична по своей структуре сюжетно-ролевой игре дошкольника, она является эффективным средством развития деятельности ребенка; в сказке представлены знания о мире, специфическая картина мира, соответствующая специфике детской картины мира. Текст сказки отображает определенный тип духовности. В сказке человек имеет дело с социокультурными образцами, преломленными в типах человеческой культуры. Текст сказки принципиально диалогичен, диалог в ней реализуется на нескольких уровнях: психологическом, социальном и социокультурном [4; 7]. Текст сказки представляет собой диалог нескольких «голосов»: «своего», «социального» и «третьего». Текст, согласно М.М. Бахтину [2; 3], представляет собой всякий связный знаковый комплекс, в котором представлено то, что имеет отношение к ценностям. Как явление культуры текст является тем самым «голосом», который говорит о «Горнем». Текст и представляет собой такой голос, в котором отражен полюс «Горнего», вечного в человеке. Однако текст может выступать посредником в культуральном диалоге в том случае, если он одухотворен, «задает позицию из бесконечности» [4]. В диалоге, основанном на сказке, это рефлексивное восхождение к себе из бесконечности мира ценностей актуализирует сказочный герой, символизирующий «голос» культуры, духа, и в то же время живущий в реальности игрового мира ребенка.

Именно через сказочного героя реализуется диалог между детской, взрослой и общечеловеческой культурами. Сказочный герой находится в ситуации «вненаходимости» в эстетическом отношении – как «бережно-созерцательном отношении к миру без навязывания себя» [8, с. 25]. Герой в сказке и есть «третье лицо», он создается в соавторстве взрослого с ребенком. Образ героя близок ребенку, он отвечает тайным желаниям ребенка быть услышанным и понятым другим. Развивающая сила «героя» в том, что образ его многогранен, актуализируясь в сознании ребенка, он приобретает новые неожиданные измерения: преобразуется, довоображается, творится заново, выступает как самостоятельное лицо детской субкультуры.

Для реализации социокультурного диалога важно обустроить рефлексивное пространство взаимодействия детской, взрослой и общечеловеческой культур в соответствии со спецификой детской субкультуры, включающей в себя *картину мира и мышления*, представления об устройстве

мира (менталитет); *систему деятельностей*, в которые включен ребенок; виды и формы *общения*, преобладающие в процессах коммуникаций; систему или *композицию ценностей*, образ человека, отражающий как общечеловеческие ценности, так и социокультурные образцы, свойственные определенному типу культуры.

Описанные положения успешно апробированы в условиях образовательного процесса в ряде детских садов и прогимназий Новосибирска, Бердска, Новокузнецка в контексте концепции организации образования в формах детской субкультуры [4], что позволило разработать проект детской площадки для организации межкультурного, межэтнического, межвозрастного диалога, который актуализируется самими детьми при посредничестве взрослого.

Необходимость таких площадок обусловлена негативными тенденциями состояния детских коммуникаций. В современном городе практически нет такого места (дворов, клубов и пр.), где дети могли бы безопасно, самостоятельно и свободно вступать в разнообразные виды общения. Из спонтанных детских отношений фактически выброшены дети с особыми потребностями, поэтому у них часто развиваются такие разрушающие личность и индивидуальность симптомы, как тревожность, депрессии и даже суицидальные настроения. Общеизвестны проблемы межэтнического взаимодействия. Практически отсутствует возможность осуществления разновозрастного общения, поскольку образование организовано на основе моновозрастных групп в детских садах и школах.

В этих условиях необходимо специально создавать условия для появления рефлексивного пространства поликультурального диалога с целью интеграции разных детей (с нормальным развитием и с ограниченными возможностями, относящихся к разным этносам и культурам, разного возраста, социального положения и пр.) в детских видах деятельности. Профессионалам психологам, педагогам, родителям важно помогать детскому сообществу создавать социокультурное пространство интеграции, где доминируют ценности доверия, принятия другого, гармонии отношений и пр., что актуализирует горизонт социокультурных ценностей как направления саморазвития. Такие площадки позволяют детям выстраивать индивидуальную уникальную траекторию своего развития в широком окоеме ценностей и коммуникаций.

В Новокузнецке нами разработан и реализуется проект «Корабль детства», основной целью которого является создание интегрированных детских площадок. Такие площадки будут учитывать особенности и потребности всех детей, особенно детей с ограниченными возможностями. Площадка включает организацию предметного пространства, актуализирующего самостоятельную игровую активность детей. Например, Корабль детства наполнен различными игровыми атрибутами. На площадке имеются песочницы, качели, место для спортивных игр, театральная и релаксаци-

онная зона (релаксирующий фонтан) и т.д. Особенностью организации предметного пространства площадки является то, что она учитывает особенности детей разных категорий: на ней есть горка для детей с нормальным развитием, рядом расположена горка для детей с ограниченными возможностями (с пандусами), предусмотрена большая песочница, в которой могут играть разные дети и т.д. Одна из таких площадок названа «Кузнецкий Ковчег». На этой площадке помимо игровых и спортивных атрибутов находятся фигуры людей, по внешнему виду, одежде относящихся к разным культурам и этносам, проживающим в городе (русские, таджики, украинцы, белорусы и т.д.). На этой площадке имеются также фигуры сказочных персонажей, представленных в сказках разных народов. Особенностью этой площадки является то, что она дает возможность детям идентифицировать себя с образом человека разных культур, воспитывает интерес и уважение к культуре разных народов и доброжелательное отношение друг к другу вне зависимости от национальности.

В организации работы площадки будут участвовать как специалисты: психологи, педагоги, дефектологи, аниматоры (студенты, проходящие практику работы с детьми), так и волонтеры. Предусматривается обучение взрослых умению взаимодействовать с детьми в соответствии с требованиями детской субкультуры. Мы ожидаем, что такие площадки дадут позитивный результат как в отношении развития детской субкультуры, способствуя возрождению естественных, соответствующих возрасту, диалоговых взаимоотношений между детьми, так и в отношении воспитания традиционных ценностей и ценности межкультурных коммуникаций. Мы надеемся также, что еще одним результатом работы таких площадок станет актуализация интереса взрослых к проблемам детской субкультуры и учет ее особенностей в отношениях с детьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 416 с.

2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.

3. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М.: [Б. и.], 1986. С. 81-139.

4. *Большунова Н.Я.* Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: НГПУ, 2005. 324 с.

5. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа–Пресс, 1996. 272 с.

6. *Непомнящая Н.И.* Психодиагностика личности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 192 с.

7. *Устинова О.А.* «Образ – Я» и его развитие средствами диалога: автореф. … канд. психол. наук. М., 2012. 18 с.

8. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.

9. *Челпановъ Г.Н.* Учебникъ психологии (для гимназій и самообразованія). 10-е изданіе.Типо-литогр. Т-ва И.Н. Кушнерев и К., 1912. 224 с.

N.Ya. Bolshunova, O.A. Ustinova

PLAYGROUND CHILDREN'S DIALOGUE AS A MEANS OF UPDATING THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALITY

Justification in the article how the organization of children's playgrounds, actualized cultural dialogue as a tool for development of children's individuality. Shows that children's community needed special space, actualized motivation dialog interaction of children of different age groups, level of development, somatic condition, social position, belonging to different ethnicities, and types of crops. Describes the requirements for the organization of this playgrounds.

Keywords: motivation, dialogue, socio-cultural pattern, individuality, ‘‘image-I’’.

REFERENCES

1. *Abramenkova V.V.* Sotsial'naya psikhologiya detstva: razvitiye otnosheniy rebonka v detskoy subkul'ture. M.: MPSI; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 2000. 416 pp.

2. *Bakhtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1979. 423 pp.

3. *Bakhtin M.M.* K filosofii postupka // Filosofiya i sotsiologiya nauki i tekhniki. M.: [B. i.], 1986. Pp. 81-139.

4. *Bol'shunova N.Ya.* Sub"yektnost' kak sotsiokul'turnoye yavleniye. Novosibirsk: NGPU, 2005. 324 pp.

5. *Zen'kovskiy V.V.* Problemy vospitaniya v svete khristianskoy antropologii. M.: Shkola–Press, 1996. 272 pp.

6. *Nepomnyashchaya N.I.* Psikhodiagnostika lichnosti: Teoriya i praktika: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M.: VLADOS, 2001. 192 pp.

7. *Ustinova O.A.* ‘‘Obraz – Ya’’ i yego razvitiye sredstvami dialoga: avtoref. … kand. psikhol. nauk. M., 2012. 18 pp.

8. *Florenskaya T.A.* Dialog v prakticheskoy psikhologii: Nauka o dushe. M.: VLADOS, 2001. 208 pp.

9. *Chelpanov" G.N.* Uchebnik" psikhologii (dlya gimnaziy i samoobrazovaniya). 10-ye izdanie.Tipo-litogr. T-va I.N. Kushnerev i K., 1912. 224 pp.

УДК 159.922

И.Е. Валитова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОШЛОЕ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается динамика отношения к своему прошлому у детей на протяжении дошкольного возраста. Материалы для исследования получены с помощью авторской методики «Рисунок из прошлого». Установлено, что личностное отношение к своему прошлому появляется после четырех лет. В конце дошкольного возраста формируются связи между психологическим прошлым и настоящим. Представления о себе в прошлом начинают выполнять мотивационно-регулирующие функции.

Ключевые слова: самосознание, развитие, психологическое прошлое, сознание себя в прошлом, дошкольный возраст, мотивационно-регулирующая функция.

Психологическое время личности начинает формироваться в дошкольном возрасте, который рассматривается в детской психологии как

время реального складывания личности. Однако место и значение психологического времени личности в целостном процессе развития самосознания в дошкольном возрасте еще не получило систематического освещения в научных исследованиях. В особенности это касается осознания ребенком себя в прошлом и его отношения к своему прошлому. В каком возрасте ребенок начинает понимать, что он был маленьким, каким он был, что он знает о своем прошлом, какие эмоции у него вызывает его прошлое, влияет ли осознание себя в прошлом на его актуальное поведение – это вопросы, которые должны стать предметом специальных исследований.

Л.С. Выготский рассматривает психологическое время личности дошкольника в контексте развития личности и ее самосознания, отмечая, что впервые для ребенка его прошлое и будущее появляется в игре, где «дошкольник живет в прошлом и будущем – в пространстве появляется время и пространство» [4, с. 163]. В.С. Мухина отмечает, что уже в раннем возрасте ребенок начинает интересоваться своим прошлым, относясь к себе-маленькому с пониманием, симпатией и снисходительностью. У дошкольников в образ прошлого включаются отдельные события, прошлое предоставляет ребенку состояние «когда я был маленьким». Ребенок легче судит о себе-маленьком объективно, делает критические замечания по отношению к себе в прошлом [5]. В работе Е.П. Тимошенко показано, что дети шестилетнего возраста относятся к себе в прошлом позитивно, притязая на признание, но в отдельных случаях может наблюдаться и негативное отношение [6]. Так, испытуемые при изображении себя в игре «в прошлом» демонстрировали негативные формы поведения: разбрасывали игрушки, кривлялись. При этом представления детей о своем прошлом более детализированы по сравнению с представлениями о будущем. В исследовании Е.А. Бай [1], посвященном анализу условий развития познавательной активности у детей младшего дошкольного возраста, доказано, что осознание ребенком факта собственного изменения во времени, от прошлого к настоящему, является важнейшим условием развития у него познавательной активности.

По данным ряда авторов, в процесс осознания человеком себя включаются различные аспекты собственной личности: индивидные, субъектные, индивидуальные [2; 3; 5]. Материальным носителем прошлого для человека в динамике субъектогенеза являются продукты его деятельности: в них представлены психологические характеристики индивида, свойственные ему в то время, когда он создавал эти продукты. Поэтому «встреча» с продуктами деятельности из прошлого актуализирует процессы осознания себя, создает психологическое прошлое личности. К числу наиболее информативных и мотивационно нагруженных продуктов деятельности ребенка, с помощью которых возможно привлечь его внимание к своему прошлому, О.А. Белобрыкина [2] относит детские рисунки.

Эти идеи были положены в основу методики «Рисунок из прошлого», которая направлена на выявление отношения детей к своему прошлому через «встречу» с продуктами деятельности, выполненными в прошлом. Для методики нами были предварительно собраны рисунки, выполненные детьми в возрасте 2–4 года. Испытуемому после ознакомительной беседы сообщали, что у экспериментатора есть рисунки, которые нарисовал он сам, но не сейчас, а когда был маленьким. Далее мы фиксировали поведение и речевые высказывания испытуемого, связанные с восприятием его собственных рисунков.

С помощью апробированной в пилотажном исследовании методики было проведено два эксперимента: предварительный (контрольный) и основной. В контрольном эксперименте мы предлагали детям посмотреть рисунки, сообщив им, что они нарисованы маленькими детьми: «У меня есть рисунки, их нарисовали маленькие дети. Ты хочешь посмотреть эти рисунки?». В основном эксперименте экспериментатор сообщал ребенку, что у него есть рисунки, которые нарисовал сам ребенок: «У меня есть твои рисунки, но ты их нарисовал не сейчас, а когда был маленький. Ты хочешь посмотреть эти рисунки?». Независимо от желания ребенка с ним проводилась беседа, чтобы выяснить, поверил ли он в то, что это его рисунок: «Чей это рисунок? Кто его нарисовал? Когда?». Если ребенок не верил, что это его рисунок, эксперимент дальше не проводился. Если экспериментатор убеждается, что ребенок поверил, что это его собственный рисунок, он передает рисунок ребенку и фиксирует его поведение и высказывания. Через несколько минут с ребенком проводится беседа по следующим вопросам: «Что ты здесь нарисовал? Тебе нравится твой рисунок или нет? Почему? Сколько тебе было лет, когда ты его нарисовал? Как для маленького ты хорошо его нарисовал? Сейчас ты тоже так рисуешь? Почему?».

В контрольном эксперименте принимали участие 39 испытуемых, в основном эксперименте – 70 дошкольников в возрасте от 3 до 7 лет.

Сравнение результатов контрольного и основного эксперимента показывает, что имеются существенные различия в реагировании детей на чужие и свои «рисунки из прошлого». Реакция детей на свои рисунки свидетельствует о личностном отношении детей к продуктам своей деятельности в прошлом, значимости всего того, что связано с самим ребенком.

Анализ результатов по всей выборке испытуемых свидетельствует, что для детей старше 4 лет их прошлое, выраженное в продуктах деятельности, является для них личностно значимым. Отстраненное, снисходительное отношение к своим «рисункам из прошлого» может рассматриваться как средство реализации потребности в признании в настоящем.

Выявлено, что чем старше дети, тем более эмоционально они реагируют на сообщение экспериментатора о своем «рисунке из прошлого» и тем с большим нетерпением ожидают предъявления рисунка. Все чаще появляются такие объяснения как желание посмотреть, как рисовал, когда был ма-

леньким, вспомнить свое детство. Для детей старше 6 лет все более характерным становится тип «отстраненного» реагирования: они перестают смущаться, оправдываться, а описывают рисунки, даже потешаясь над ними. Дети дошкольного возраста, таким образом, относятся к себе в прошлом по аналогии с отношением к себе в настоящем. Они еще не могут отстраненно посмотреть на себя-маленького, критично оценить свои рисунки. Свое неумение они связывают со своей личностью в целом, поэтому и обнаруживают смущение. В период от 6 до 7 лет у детей появляется отстраненное, критичное отношение к своему прошлому, они психологически отделяются от своего прошлого и рассматривают его с позиций настоящего.

Реакции детей на свои «рисунки из прошлого» оказались несколько различными как среди детей одного возраста, так и в разных возрастных группах. Нами дифференцированы 4 группы детей в зависимости от их реакции на свой рисунок. Дети *первой группы* просто описывали свои рисунки, стараясь понять, что там нарисовано. Дети *второй группы* обнаруживали сильное смущение при виде рисунков: они переворачивали рисунок, складывали его, прикрывали рукой, чтобы не увидели сверстники, откладывали рисунок в сторону и отказывались включаться в беседу. Дети *третьей группы* увлеченно описывают то, что они сделали, улыбаются, смеются, рассматривают мельчайшие детали рисунка. Дети *четвертой группы* описывают рисунок, улыбаются, смеются, но одновременно пытаются объяснить себе и взрослому, почему у них получился именно такой рисунок.

Замечено, что с возрастом существенно уменьшается количество детей, которым предъявленные им «рисунки из прошлого» не нравятся, причем значительная доля таких детей фиксируется в возрасте 6–7 лет. Полученные нами результаты дают основание сделать вывод о том, что начало формирования связей в самосознании детей между их прошлым и настоящим относится к возрасту 6–7 лет, когда дети начинают отстраненно относиться к своему прошлому. Представления о себе в прошлом выполняют мотивационно-регулирующие функции: ребенок стремится научиться делать что-либо лучше, чем он делал это в прошлом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бай Е.А.* Условия развитие познавательной активности у младших дошкольников: автореф. дис. … канд. психол. наук. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2013. 22 с.
2. *Белобрыкина О.А.* Развитие самосознания в детском возрасте: монография. Новосибирск: НГПУ, 2003. 215 с.
3. *Валитова И.Е.* Проблема развития самосознания у детей с аутизмом // Развитие самосознания в онтогенезе: сб. материалов респ. науч.-метод. конф. по психологии (16 ноября 2012 г. Брестский гос. ун-т им. А.С. Пушкина) / под общ. ред. Л.Г. Лысюк. Брест: БрГУ, 2013. С. 27-43.
4. *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка // Собр. Соч. в 6-ти т. Т.3. М.: Педагогика, 1983. С. 314-328.
5. *Мухина В.С.* Проблемы генезиса личности. М.: МГПИ, 1985. 102 с.

6. *Тимошенко Е.П.* Психологическое время в структуре самосознания шестилетнего ребенка (в условиях игровой и учебной деятельности): дис. … канд. психол. наук. М.: МПГИ, 1989. 119 с.

I.E. Valitova

PSYCHOLOGICAL PAST IN A STRUCTURE OE SELF-COUNCSIESSNESS OF PRESCHOOL CHILDREN

The article deals with the dynamics of the relationship to the past of children during the preschool age. Materials for the study were obtained using the author's technique ‘‘Drawing from the past’’. It was found that the personal attitude to the past appears after 4 years. At the end of preschool age connections between the psychological past and present are established. *Ideas of themselves in the past start carrying out the motivational regulating functions.*

Keywords: self-consciousness, development, *the* psychological past, the consciousness of in the past, preschool age, *the motivational regulating function*.

REFERENCES

1. *Bay Ye.A.* Usloviya razvitiye poznavatel'noy aktivnosti u mladshikh doshkol'-nikov: avtoref. dis. … kand. psikhol. nauk. Minsk: BGPU im. M. Tanka, 2013. 22 pp.

2. *Belobrykina O.A.* Razvitiye samosoznaniya v detskom vozraste: monografiya. Novosibirsk: NGPU, 2003. 215 pp.

3. *Valitova I.Ye.* Problema razvitiya samosoznaniya u detey s autizmom // Razvitiye samosoznaniya v ontogeneze: sb. materialov resp. nauch.-metod. konf. po psikhologii (16 noyabrya 2012 g. Brestskiy gos. un-t im. A.S. Pushkina) / edited by L.G. Lysyuk. Brest: BrGU, 2013. Pp. 27-43.

4. *Vygotskiy L.S.* Razvitiye lichnosti i mirovozzreniya rebenka // Sobr. Soch. v 6-ti t. T.3. M.: Pedagogika, 1983. Pp. 314-328.

5. *Mukhina V.S.* Problemy genezisa lichnosti. M.: MGPI, 1985. 102 pp.

6. *Timoshenko Ye.P.* Psikhologicheskoye vremya v strukture samosoznaniya shestiletnego rebenka (v usloviyakh igrovoy i uchebnoy deyatel'nosti): dis. … kand.psikhol.nauk. M.: MPGI, 1989. 119 pp.

УДК 373.31

В.Г. Васильев, М.В. Третьяк

СТРУКТУРА МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЁ СВЯЗЬ С СИСТЕМОЙ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Работа посвящена проблеме мотивации в учебной деятельности. В частности, изучается структура учебных мотивов, где каждый мотив, с одной стороны, лежит в основании конкретного учебного действия, а, с другой стороны, формируется конкретными учебными действиями. Исследование такой связи учебной мотивации с системой учебных действий позволяет приблизиться к пониманию движущих сил, причин, внутренних механизмов поведения ребенка в учебной деятельности.

Ключевые слова: потребность в учебной деятельности, учебная мотивация, учебные действия, учебные мотивы.

С точки зрения В.В. Давыдова, «в процессе формирования у школьников потребности в учебной деятельности происходит ее конкретизация в многообразии мотивов, требующих от детей выполнения учебных действий» [1, с. 157]. Поэтому связи учебных действий и мотивов являются

одним из основных содержаний проектирования и организации учебной деятельности с детьми. Понятие «учебная деятельность» конкретизировано В.В. Давыдовым [1] и достаточно полно описано через систему учебных действий, тогда как дефиниция «многообразие мотивов» и их структура в научной и методической литературе представлена недостаточно. Не смотря на то, что учебная мотивация изучается давно и подробно, структура учебных мотивов вплоть до настоящего времени так же не конкретизирована. «Многие исследования мотивации учения лишь затрагивают вопросы формирования таких мотивов, но не раскрывают главных особенностей их содержания и формирования» [1, с. 196]. Поэтому задача построения структуры «многообразия мотивов», изучение ее динамики и связи с учебными действиями является актуальной.

В своих психологических исследованиях А.Н. Леонтьев разграничивает понятия деятельности и действия. Деятельность психологически характеризуются тем, что ее предмет всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т.е. с мотивом. В действии же мотив не совпадает с его предметом, а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. «Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности» [2, с. 289].

Из сказанного можно сделать вывод, что с одной стороны, мотив лежит в основе выполнения учебного действия (мотивирует действие), а с другой стороны, это учебное действие формирует мотив, лежащий в основании следующего шага, шага развития познавательной потребности. Так возникает проблема, требующая специального исследования, каким образом, и какой мотив побуждает ребенка выполнять то или иное учебное действие, и как при выполнении учебного действия формируются те или иные учебные мотивы.

Спектр мотивов в конкретной ситуации может быть весьма разнообразен и динамичен, в зависимости от источников их формирования. Например, это могут быть, мотивы, актуализированные межличностными отношениями, такие как желание понравиться учителю или друзьям и т.д. В своей работе мы рассматриваем только учебные мотивы, продуктивные в учебной деятельности.

На основе анализа теоретического материала, результатов диагностических процедур и методом наблюдения мы пришли к следующему выводу. Исходным мотивом, возникающим на этапе начального освоения учебной деятельности (т.е. в младшем школьном возрасте), является образец действия учителя или образец способа действия для решения конкретной задачи. Это связано с тем, что с приходом в школу у ребенка нет потребности в теоретических знаниях. Учитель способствует формированию поисковой деятельности детей, выступая ориентиром и организатором учебной

деятельности. Это является стартовой ступенью развития именно потребности. «Когда предмет потребности ещё отсутствует или ещё не выделен во внешнем поле: это – поисковое поведение» [2, с. 2]. В ситуации, когда известный способ не позволяет решить задачу, но образ результата удерживается, происходит сдвиг мотива на результат, что открывает поисковую деятельность по нахождению средств решения задачи (достижения результата). Найденный учеником способ решения задачи становится исходным мотивом следующего шага. Исходные мотивы А.Н. Леонтьев назвал мотивами первого рода («только понимаемые мотивы»), обычно они заданы из вне. Другие – мотивами второго рода («реально действующими»), «возникающими внутри деятельности и обеспечивающими дальнейшее выполнение действия» [3, с. 306].

Продемонстрируем кратко эту модель на основных учебных действиях.

1. Принятие учебной задачи. На первых этапах обучения, учитель показывает, как решаются те или иные задачи, в расчёте на то, что способы, какими он действует, и его поведение будут освоены учеником. Принятие учебной задачи начинается с постановки учителем заданий, подобным тем, что он только что продемонстрировал. По замыслу учителя, и условия задачи, и средства её решения известны, что обеспечивает принятие задачи и дальнейшее ее решение. Мотив определяется действием педагога. Ребёнок либо полностью копирует их, либо воспроизводит уже известные ему способы решения. Поэтому можно сказать, учебный мотив решения задачи, в подобной ситуации, связан со способами решения задач, известных ребенку. В данном случае, это можно считать мотивами первого рода. Достижение результата – выражение познавательной потребности. Результат же, в данном случае, будет лишь целью и не иметь силу мотива.

2. Самостоятельная постановка учебной задачи связана с задачей поиска новых средств решения задачи. Мотив первого рода определяется тем, что задача, поставленная учителем, на первый взгляд, решается известным ученику способом. Ученик начинает решать эту задачу (включается в деятельность), и формирует образ будущего результата. Потом обнаруживает невозможность достижения результата из-за недостаточности имеющихся средств. Здесь начинает формироваться мотив второго рода. Происходит сдвиг мотива на цель (по А.Н. Леонтьеву). Образ результата и предыдущий опыт успешной деятельности, а позднее и опыт поисковых действий, определяют новую деятельность как поиск средств решения задач (цель). Мотив этой деятельности определяется образом результата и представлениями о средствах (известных способах) поисковых действий.

В процессе поиска и обнаружения новых средств возникает (ставится учеником самостоятельно или с помощью учителя) задача их предъявления и оформления. Происходит сдвиг мотива на цель и возникает новая деятельность – моделирование. В результате не только решается исходная задача, но и строится модель как средство ее решения.

Таким образом, динамика задач от результата к поиску новых средств, их знаковому оформлению (моделированию) связана с динамикой учебных мотивов, что и определяет структурную связь учебных действий и мотивов.

Дальнейшие наши исследования связаны, прежде всего, с изучением действий самоконтроля и самооценки. Поскольку эти действия выступают особо, они определенным образом «вплетены» в учебные действия и интегрируют все их многообразие. Очевидно, что для описания их связи с учебными мотивами потребуется глубокий анализ понятия соподчинения мотивов и как теоретической категории, и как содержания иерархии учебных мотивов у учащихся [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 542 с.

2. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции. М.: МГУ, 1971. 238 с.

3. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981. 584 с.

4. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: НГПИ, 1987. 91 с.

V.G. Vasilyev, M.V. Tretyak

STRUCTURE OF MOTIVES LEARNING ACTIVITYS AND ITS RELATION TO SYSTEM LEARNING ACTIONS

Work deals with the problem of motivation in learning activities. In particular, a structure learning motivation, wherein each motif, on the one hand, underlies a particular learning action and on the other hand, is formed specified learning effects. The study of such a connection with the system of learning motivation training action you closer to an understanding of the driving forces causes internal mechanisms of the child's behavior in the educational activity.

Keywords: the need for learning activities, learning motivation, learning activities, learning motives.

REFERENCES

1. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: Intor, 1996. 542 pp.

2. *Leontiev A.N.* Potrebnosti, motivy, emotsii. M.: MGU, 1971. 238 pp.

3. *Leontiev A.N.* Problemy razvitiya psikhiki. M.: MGU, 1981. 584 pp.

4. *Leontiev V.G.* Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsii uchebnoy deyatel'nosti. Novosibirsk: NGPI, 1987. 91 pp.

УДК 159.99

О.А. Ваткова

МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Проанализированы проблемы в области мотивации развития визуального мышления студентов педагогического вуза. Предложен «Визуализация-тренинг» в качестве пути решения выявленных проблем.

Ключевые слова: визуализация, визуальное мышление, «Визуализация-тренинг», мотивация, развитие.

Проблема визуального мышления, описываемая в общем контексте проблематики визуальности в культуре [5], особую остроту приобретает в связи с тенденцией распространения технологий когнитивной визуализации в образовании. Визуальное представление информации повышает качество когнитивной обработки учебного материала, т.е. его усвоение [4]. Визуальные технологии важны для современного обучения в информационном мире, в котором информация производится и накапливается столь стремительно, что стало своевременно говорить не просто о производстве, а «перепроизводстве информации» [3, с. 43]. Как известно, чем больше информации, тем труднее ее усваивать. Возникает противоречие между, с одной стороны, лавинообразным информационным потоком, и с другой, «информационным «голодом» (физиологическими ограничениями человека в восприятии и переработке информации и трудностями в выделении нужной информации из общего потока)» [3, с. 43]. В условиях сложившегося противоречия когнитивная визуализация выступает в качестве технологии, способствующей усвоению информации, облегчая ее восприятие. Психологической предпосылкой качественной визуализации является визуальное мышление, которое особенно важно для учителя. Однако, студенты, обучающиеся в педагогическом вузе, часто недооценивают важность визуального мышления, считая проблему скорее надуманной, чем реалистичной, т.к. для профессиональной подготовки, по мнению многих студентов, достаточно хорошо знать свой предмет и уметь его доступно объяснить. Вместе с тем, отдельные авторы обращают внимание на ограниченность такого известного в дидактике метода обучения, как словесное объяснение: «Пространность изложения в форме чисто словесного описания ... лишь до известного предела способствует углубленному раскрытию содержания формируемых понятий и действий. Далее она выступает как излишнее зашумление информации и «работает» в обратном направлении – затрудняет познавательную деятельность» [1, с. 7]. Авторы в подтверждение своих слов приводят различные способы визуальной передачи учебной информации, «существенно дополняющие текстовое изложение» [1, с. 7]. Роль и значение указанных приемов визуализации заключается в том, что они, во-первых, помогают овладевать предметом психологии

более глубоко. Во-вторых, способствуют повышению рационализации работы с учебным материалом. Однако при всей очевидной пользе визуального структурирования материала, она еще не в полной мере осознана студентами – будущими учителями.

Другой проблемой, которую приходится решать в процессе развития визуального мышления, является беспокойство, тревожность, нечто напоминающее психологический барьер, который испытывают большинство студентов. Дело в том, что понятие «визуализация» объединяет различные виды знаково-символического преобразования информации, включая всю совокупность графических визуальных образов, что в большей или меньшей степени сопряжено с областью изобразительного. Общность визуализации с изобразительной сферой в сознании студентов порождает представление, причем ошибочное, о необходимости специальной, чуть ли не профессиональной подготовки в области рисования, которой, естественно, большинство студентов не владеет, но, которая, по мнению самих студентов, выполняет решающую роль в успешной визуализации, гарантируя высокий результат, и выступает залогом успешного выполнения задания. Студенты в ответ на задание выполнить визуализацию, реагируют настороженно, боясь обнаружить те «художественные» качества, в которых они не сильны. Сомнение в успешности выполнения задания часто сопровождается ссылками на свое «неумение»: «У меня не получается рисовать», «Я не художник («не дизайнер»)» и т.д. Преувеличенное опасение заслужить критическую оценку со стороны окружающих снижают мотивацию овладения навыками визуализации, а, следовательно, развития визуального мышления.

Таким образом, с одной стороны, недооценка студентами роли визуализации, и с другой, сомнение в своих силах, влияют на снижение мотивации развития визуального мышления студента в педагогическом вузе.

Проблема формирования мотивации учения в педагогической психологии является актуальной, сложной и многоаспектной. Наиболее существенными для нашего исследования выступили работы по изучению теоретических основ мотивации (Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев); мотивационных механизмов, обеспечивающих мотивацию деятельности (В.Г. Леонтьев); учебной мотивации (Л.И. Божович, А.К. Маркова, П.М. Якобсон); вопросов формирования мотивации студентов (Е.Л. Афанасенкова, А.А. Буянов, Д.Л. Меламед, Н.А. Павлова, А.Ю. Попова, О.А. Фроликова, Р.И. Цветкова, О.А. Чаденкова, Г.И. Щукина); взаимосвязи мотивации и развития различных видов мышления (Л.Н. Бурлова, Н.В. Коротина, А.В. Лейбина, Л.В. Резниченко, Л.Г. Ушакова, Е.А. Филонова); мотивации когнитивного развития (И.С. Морозова, М.Н. Чаркова); развития визуального мышления (А.В. Лагун, Н.Г. Молодцова, И.А. Серикова, Л.Н. Солодовиченко) и др.

В качестве перспективного пути решения проблемы формирования высокой устойчивой познавательной мотивации развития визуального мышления нам видится когнитивный «Визуализация-тренинг». Задачами тренинга являются: знакомство с теоретическими понятиями тренинга (визуализация, визуальные образы, визуальное мышление, визуальные модели, кодирование информации, символизация и др.); развитие навыков и умений визуализации; осознание и преодоление барьеров, препятствующих актуализации процессов визуального мышления. Основу тренинга составляют специально разработанные задания и упражнения на визуализацию учебной информации на материале психологических дисциплин. Исходным базисом для разработки заданий и упражнений послужили когнитивные визуальные модели преобразования информации [1; 4].

Мы полагаем, что формирование высокой положительной мотивации выступает важным психологическим условием эффективного развития визуального мышления студента в педагогическом вузе. Основное целевое назначение тренинга заключается в научении студентов как активных участников тренинга, приемам и способам знакового моделирования и преобразования учебной информации на основе наглядных визуальных моделей. Кроме того, тренинг помогает решить еще ряд задач, например, снизить немотивированную тревожность обучаемых, возникающую вследствие ожидания оценки собственных художественных возможностей, и, тем самым, создать в учебной аудитории атмосферу сотрудничества, сотворчества, взаимоуважения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии: Информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека». М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 272 с.
2. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграф-комбинат, 2002. 264 с.
3. *Музяков С.И.* Информационная среда и условия экспоненциального роста объема знаний в современном обществе // Власть. 2012. №4. С. 42-46.
4. *Неудахина Н.А.* Влияние особенностей учебного процесса на разработку когнитивных визуальных моделей // Школьные технологии. 2012. №2. С. 85-95.
5. *Пирогов С.В.* Горизонты исследований визуального // Вестник томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. №4. С. 124-131.

O.A. Vatkova

MOTIVATION AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF VISUAL THINKING PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Problems of motivation of development visual thinking of students of pedagogical university are analyzed. ‘‘Visualisation-training’’ as a way of solving problems is proposed.

Keywords: visualisation, visual thinking, ‘‘Visualisation-training’’, motivation, development.

REFERENCES

1. *Gamezo M.V., Domashenko I.A.* Atlas po psikhologii: Inform.-metod. posobiye k kursu ‘‘Psikhologiya cheloveka’’. M.: Rossiyskoye pedagogicheskoye agentstvo, 1998. 272 pp.

2. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligraf-kombinat, 2002. 264 pp.

3. *Muzyakov S.I.* Informatsionnaya sreda i usloviya eksponentsial'nogo rosta ob"yema znaniy v sovremennom obshchestve // Vlast'. 2012. №4. Pp. 42-46.

4. *Neudakhina N.A.* Vliyaniye osobennostey uchebnogo protsessa na razrabotku kognitivnykh vizual'nykh modeley // Shkol'nyye tekhnologii. 2012. №2. Pp. 85-95.

5. *Pirogov S.V.* Gorizonty issledovaniy vizual'nogo // Vestnik tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya. 2013. №4. Pp. 124-131.

УДК 159.9.01

Т.А. Втюрина

МОТИВАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ: СПЕКТР ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ

В статье рассматриваются методологические подходы к изучению мотивации. Поднимаются вопросы рефлексивного аспекта проблемы мотивации. Приведены эмпирические данные по исследованию содержания и структуры представлений о мотивации в научном и обыденном сознании.

Ключевые слова: мотивация, научное и обыденное познание.

Мотивация представляет собой сложное для изучения психическое явление, трудно поддающееся определению, классификации и измерению. Ш. Ричи и П. Мартин полагают, что «трудности изучения мотивации связаны, в частности, с тем, что слова, используемые для определения мотивации, не точны и поддаются различному толкованию» [5, с. 362]. Изучение мотивации было начато еще великими мыслителями древности и осуществлялось на протяжении веков. Начало систематического анализа этого феномена и активного употребления соответствующего термина можно обнаружить около шестидесяти лет тому назад. Но даже сейчас, когда вопросы мотивации занимают одно из центральных мест в научном психологическом познании, во взглядах на природу и сущность мотивации нет достаточной ясности.

Крупнейшие исследователи (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон, Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл) описывают мотивацию как проявление потребностей человека, его побуждений, функциональных состояний, представлений, намерений и т.д. Многозначность термина «мотивация» можно объяснить различными методологическими подходами к его определению.

В научной литературе выделяют *содержательное и формальное* направления изучения мотивации [4]. В рамках первого направления рассматривается сущность мотивации, ее содержательное наполнение, в рамках второго – орга-

низация ее содержания, форма, в которой оно представлено. В *содержательном направлении* изучения мотивации выделяются подходы: потребностный, бихевиористский, когнитивный и психоаналитический. Данные подходы рассматривают мотивацию как детерминацию поведения человека, но в каждом из них ее сущность связывается с различными психологическими феноменами и приобретает различное содержательное наполнение [3; 4].

Представители *потребностного подхода* (К. Левин, Г. Олпорт, Г. Мюррей, А. Маслоу, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, В.И. Ковалев) понятие мотивации связывают с понятием потребности. Мотивация понимается как побуждение к активной психической деятельности, основанное на удовлетворении важных для человека потребностей. В бихевиористском подходе (Дж. Уотсон, Б. Скиннер) мотивацией называется физиологический фактор, введенный в схему поведения «стимул – реакция» и объясняющий различия в чувствительности организма на воздействующие стимулы. Исходя из этого, мотивация понимается как состояние, функция которого в снижении порога реактивности организма на некоторые раздражители. Представители *когнитивного* направления (У. Джемс, Дж. Роттер, Г. Келли, Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд) содержание мотивации связывали с сознанием и сознательным принятием решения. В рамках *психоаналитического подхода* (З. Фрейд и его последователи) понятие мотивации содержательно наполнялось феноменами бессознательного.

Форма организации содержания понятия «мотивация» изучается в рамках формального направления, в котором выделяют два подхода: *процессный и структурный.* Представители *процессного подхода* (М.Ш. Магомед-Эминов, И.А. Джидарьян, Е.П. Ильин) рассматривают мотивацию с точки зрения ее организации как процесс или механизм. Авторами полагается, что мотивация организована как динамический процесс, подразумевающий определенную стадийность образования и действия, который регулирует деятельность человека. Представители *структурного подхода* (К. Мадсен, Ж. Годфруа, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, В.И. Ковалев, В.Д. Шадриков, К. Мадсен и Ж. Годфруа) определяют мотивацию как совокупность факторов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение. Авторы изучают мотивацию в контексте ее организации и делают акцент на ее структурно-иерархическом построении.

Таким образом, рассматривая методологические подходы к изучению мотивации следует обратить внимание на множество существующих концепций. В самом определении понятия «мотивация» существующие концепции различаются терминологическими установками. Так в понятие «мотивация» В.Г. Асеев включает «…все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки и т.д.» [1, с. 7]. Для В.Г. Леонтьева мотивация «…это внутренний механизм, организующий и направляющий деятельность человека» [3, с. 12].

Как за множеством разнообразных, подчас противоречащих друг другу описаний психической реальности разглядеть саму эту реальность? Возможным вариантом решения данного вопроса может быть рассмотрение рефлексивного аспекта проблемы мотивации, т.е. анализ того, каким образом познается и отображается этот феномен [2]. Знание того, как устроены исходные системы понятий, индивидуальный контекст значений, как представлены аналоги научных психологических знаний в обыденном сознании, обеспечивает продвижение к пониманию внутреннего мира человека, облегчает взаимодействие между людьми, а также подготавливает к пониманию самого себя.

Исходя из этого целью нашего эмпирического исследования было изучение содержания и структуры представлений о мотивации в научном и обыденном сознании. В качестве метода сбора информации о представлении мотивации в научном сознании выступил метод контент-анализа определений данного понятия, представленных в учебных текстах. В изучение репрезентированности понятия «мотивация» в обыденном сознании приняли участие 360 студентов в возрасте от 18 до 22 лет гуманитарных, естественнонаучных, прикладных специальностей. В качестве метода сбора эмпирических данных выступил метод определения понятий.

В результате было выявлено, что существует четко структурированная иерархия категорий, посредством которых репрезентируется понятие «мотивация». Базовым набором категорий, выявленным в нашем исследовании, являются: *сущностные* категории, отображающие мотивацию *в статике* (*Целостность*) *и динамике* (*Динамика*); *функциональные* категории (*Энергия*, *Влияние*); *структурные* категории, которые предполагают рассмотрение *субъекта и объекта* мотивации (*Носитель мотивации*, *Объект детерминации*); *рефлексивная* категория, поясняющая процесс и результат познания мотивации автором определения (*Интерпретация*). У студентов из-за затруднений в отображении сущности мотивации появляется *квазисущностная* категория (*Неопределенность описываемого явления*). Этот набор определяет содержание ментальных репрезентаций мотивации.

Также выявлены особенности в репрезентировании мотивации в научном и обыденном сознании. Различия связанны с предпочтением использования категорий, их иерархическим представлением. Так в научном сознании мотивация значимо чаще, по сравнению с обыденным сознанием, определяется сущностно: либо в статике (φ=3,96; $p \leq 0,01$) – через понятия, указывающие на обобщенность, внутреннюю связность явления (*система, совокупность*), либо в динамике (φ=5,29; $p \leq 0,01$) – через понятия, указывающие на процессуальность, изменение (*процесс, проявление)*. В обыденном сознании мотивация определяется, прежде всего, в ее функционировании, т.е. через разнообразные проявления, нашедшие отражение в категориях *Энергия* (φ=2,31; $p \leq 0,01$) (*побуждение, стремление, желание, потребность*) и *Влияние* (φ=4,92; $p \leq 0,01$) *(причина*, *фактор, стимул).*

Таким образом анализ определений понятия «мотивация» позволил выделить идеи, характерные научному и обыденному познанию проблемы мотивации. Полученные данные открывают новые перспективы в разработке «управление мотивацией». Чтобы управлять мотивацией, надо ее отрефлексировать, управлять можно только тем, что осознаешь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. *Левченко Е.В.* Психологическое познание как предмет исследования // Вестник Пермского университета. 2009. Выпуск 2 (28). С. 4-25.
3. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: НГПИ, 1987. 91 с.
4. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
5. *Ричи Ш., Мартин П.* Управление мотивацией: учеб. пособие для вузов / под ред. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

T.A. Vturina

MOTIVATION AS A PSYCHOLOGICAL IDEA: SPECTRUM POTENTIAL MEANINGS

This article discusses the methodological approaches to the study of motivation. Raises questions reflexive aspect of the problem of motivation. Empirical data for the study of the content and structure of ideas about motivation in science and everyday consciousness.

Keywords: motivation, scientific and common-sense knowledge.

REFERENCES

1. *Aseyev V.G.* Motivatsiya povedeniya i formirovaniye lichnosti. M.: Mysl', 1976. 158 pp.
2. *Levchenko Ye.V.* Psikhologicheskoye poznaniye kak predmet issledovaniya // Vestnik Permskogo universiteta. 2009. Vypusk 2 (28). Pp. 4-25.
3. *Leontiev V.G.* Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsii uchebnoy deyatel'nosti. Novosibirsk: NGPI, 1987. 91 pp.
4. Psikhologicheskiy slovar' / edited by V.P. Zinchenko, B.G. Meshcheryakova. M.: Pedagogika-Press, 1999. 440 pp.
5. *Richi SH., Martin P.* Upravleniye motivatsiyey: ucheb. posobiye dlya vuzov edited by Ye.A. Klimova. M.: YUNITI-DANA, 2004. 399 pp.

УДК 159.95

Н.А. Гейдебрехт, О.А. Белобрыкина

ШКОЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ: О СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ Н.Г.ЛУСКАНОВОЙ

В статье представлены результаты оценки диагностической состоятельности методики «Анкета по оценке уровня школьной мотивации», разработанной Н.Г. Лускановой. На основе сравнительно-сопоставительного анализа авторского варианта методики с вариантами, представленными в различных методических пособиях, исследуется смысловое содержание и соответствие методики требованиям, предъявляемым к диагностическому инструментарию в практической деятельности психодиагноста.

Ключевые слова: школьная мотивация, эмоциональное отношение, анкета, психодиагностика, младший школьный возраст.

Проблема школьной мотивации с каждым годом становится актуальнее в связи с состоянием непрерывного реформирования системы образования. Известно [4; 10; 15], что в структуре психологической готовности мотивационная составляющая выступает ведущим компонентом. Очевидно, и на это указывают многие исследователи, достаточная сформированность мотивации ребёнка играет очень важную роль в овладении им учебной деятельностью [4; 7; 11; 12]. Высокий уровень развития мотивационной сферы побуждает ребёнка к адекватному выполнению требований, предъявляемых педагогом, инициирует его активность при овладении знаниями и обработке информации, позволяет позиционировать себя с самой лучшей стороны. И, напротив, низкий уровень мотивации может стать причиной серьёзной неуспеваемости школьника [5; 9].

Несмотря на значимость мотивации в освоении личностью различных видов деятельности, следует отметить, что до настоящего времени в психолого-педагогической науке отсутствует единая трактовка отдельных типов мотивации. Так, О.А. Белобрыкина указывает на наличие в категориальном аппарате науки содержательной неопределенности по отношению к понятию «профессиональная мотивация» и идентификации его с понятиями «мотивация выбора профессии», «мотивация профессиональной деятельности», «профессионально-трудовая мотивация», «трудовая мотивация», «мотивация трудовой деятельности», «мотивация к труду» и др. [1]. Как показал теоретический анализ литературы, по отношению к школьной мотивации так же наблюдается смешение понятий – как синонимичные и, соответственно, взаимозаменяемые, используются понятия «школьная мотивация», «мотивация учения», «мотивация учебной деятельности», «учебная мотивация». Заметим, что ни в психологических, ни в педагогических словарях эти понятия не представлены, а, значит, они не могут рассматриваться как общепринятые научные категории. Вместе с тем, А.К. Маркова [12], И.А. Зимняя [9] трактуют учебную мотивацию как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и опреде-

ляющий потребность учащегося в получении знаний. В Интернет-источниках обозначенные понятия приводятся либо в опосредованной форме и сводятся к определению «направленная деятельность, побуждающая получать новые знания»[1]. Однако, «мера качества представляемой в сети Интернет информации часто весьма сомнительна, что вносит значительную долю искажений в трактовку ряда базовых категорий» [3, с. 304]. Соответственно, отсутствие адекватной операционализации закономерным образом отразилось на верификации используемых понятий, о чем свидетельствует недостаточность на сегодняшний день методик диагностики мотивации личности, обусловленной освоением учебной деятельности.

Одной из распространенных методик, направленных на диагностику мотивационной составляющей личности школьника, является «Анкета по оценке уровня школьной мотивации», разработанная Н.Г. Лускановой. Нами было проведен анализ данной методики, представленной в трёх различных источниках: 1) Н.Г. Лусканова «Методы исследования детей с трудностями обучения» (М.: Фолиум, 1993. С. 19-31). В данном источнике представлен аналоговый вариант методики. 2) Е.Г. Коблик «Первый раз в пятый класс» (М.: Генезис, 2003. С. 92-98.); 3) интернет-источник «Глубинная психология: учения и методики» (http:// www.psyoffice.ru/).

На основе использования алгоритма оценки диагностического инструментария [2; 14], выявлено, что в обозначенных источниках тексты методики имеют ряд различий. Это дает основание полагать, что качество методики может существенно зависеть от способа и формы её изложения в конкретном методическом пособии. Так, название методики во всех трех вариантах не совпадает. В частности, автор методики обозначает ее как «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» (Лусканова Н.Г., 1993, с. 22). По Е.Г. Коблик методика носит название «Модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н.Г. Лускановой». Причем модификация, осуществленная Е.И. Даниловой, отмечает автор, состояла преимущественно в адаптации текста вопросов применительно к учащимся среднего звена. Кроме того, для обозначения типа методики Е.Г. Коблик используется термин «опросник» (Коблик Е.Г., 2003, с. 92). В интернет-источнике методика называется «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой».

В анализируемых источниках идентично обозначены: 1) цель – определение или оценка уровня школьной мотивации; 2) понятие «школьная мотивация», определяемое тем, насколько ребёнку нравится в школе, какие

[1] Мотивация учебной деятельности. [Электронный ресурс]. URL: http://www.iaim.ru/motivaciya-uchebnoj-deyatelnosti/ (дата обращения: 23.04.2014); Новости школьной жизни. [Электронный ресурс]. URL: http://59209s002.edusite.ru (дата обращения: 23.04.2014); Роль образования в жизнедеятельности человека и общества. [Электронный ресурс]. URL: http://www. profile-edu.ru (дата обращения: 23.04.2014) и др.

эмоции вызывает у него учебная деятельность. Заметим, что с позиции идей Л.И. Божович [4], А.В. Запорожца [8], В.К. Вилюнаса [6] и других исследователей, взаимосвязь эмоциональной и мотивационной сфер в детском возрасте несомненна, однако мотивы и эмоции не тождественны друг другу. Так, мотивация в психологическом словаре трактуется как «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность» [13, с. 219]. Под эмоциями понимается «психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта» [13, с. 461].

Как отмечают А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский «если изучается вопрос, на что направлена активность организма, ради чего произведен выбор именно этих актов поведения, а не других, исследуются, прежде всего, проявления *мотивов,* как причин, определяющих выбор направленности поведения. При решении вопросов о том, как, каким образом осуществляется регуляция динамики поведения, исследуются проявления *эмоций*, субъективных *переживаний* и установок в поведении субъекта» [13, с. 220]. Следовательно, мотивационная и эмоциональная сфера не могут быть взаимозаменяемы, а понятия «мотивация» и «эмоции» не являются синонимичными, однако, вслед за автором методики, источники, в которых она представлена, в качестве основополагающего постулата придерживаются противоположного мнения.

Принципиально важно, по мысли А.К. Марковой, что становление учебной мотивации представляет собой «не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [12, с. 14]. С точки зрения Л.С. Выготского [7], Е.Е. Кравцовой [11], учебная цель, не связанная с актуальными для ребёнка мотивами, не затронувшая его душу, не осознаётся им, и легко подменяется другими целями. Очевидно, что отсутствие в аналоговом источнике адекватной операционализации понятия, составляющего основной диагностический конструкт методики, привело к необоснованной идентификации явлений «эмоциональное отношение к школе» и «школьная мотивация»: «…способ оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов включает в себя… анкету, состоящую из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе, учебному процессу» (Лусканова Н.Г., 1993, с. 19).

Известно, что для получения объективных и надежных данных, диагностическая методика должна отвечать ряду психометрических требований, соответствие которых проверяется в процессе верификации понятия, отражающего основной диагностический конструкт [2; 14; 16]. Однако ни в одном из анализируемых источников не представлены информативные сведения о валидности, надежности и репрезентативности методики, свиде-

тельствующей о ее методологической состоятельности. У Н.Г. Лускановой представлена лишь минимальная информация о выборке: «В ходе опроса более 200 школьников было отобрано 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию» (Лусканова Н.Г., 1993, с. 27).

Адресная группа и область применения методики обозначаются автором следующим образом: 1) «оценивается уровень школьной мотивации учащихся начальных классов» (Лусканова Н.Г., 1993, с. 22); 2) «методика может быть использована при исследовании эффективности учебно-воспитательного процесса в том или ином классе, при выборе оптимальных условий обучения, при определении готовности детей к школе, при оценке динамики школьной адаптации/дезадаптации» (Лусканова Н.Г., 1993, с. 19); «анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации» (Лусканова Н.Г., 1993, с. 31). Как отмечается в пособии Е.Г. Коблик, методика модифицирована для учащихся средней школы и «даёт возможность определить уровень школьной мотивации детей» (Коблик Е.Г., 2003, с. 92). В варианте методики, расположенной в сети Интернет, информация об области применения методики и полученных при её применении результатов, отсутствует.

Инструкция для испытуемых представлена только в пособии Е.Г. Коблик. Формулировка инструкции в целом лаконична, достаточно четко изложена и соответствует возрастным особенностям подросткового возраста (Коблик Е.Г., 2003, с. 92). Задания методики представляют собой набор вопросов, на которые дается три варианта ответов. К каждому вопросу подобрана отдельная группа ответов, но в целом они дифференцируются на положительный, отрицательный и нейтральный. Всего 10 вопросов, за ответы на которые можно получить, соответственно, 0, 1 или 3 балла (заметим, что эквивалент в 2 балла ни в одном из анализируемых источников не предусмотрен, как и бланк для фиксации ответов). Следует отметить, что процедура обработки данных во всех обозначенных источниках представлена по-разному. Так, Интернет-ресурс предлагает ключ в табличной форме и описание уровней мотивации в соответствие с баллами, полученными простым суммированием. Н.Г. Лусканова более подробно описывает процесс обработки, предлагая не только ключ, но и интерпретационные показатели (Лусканова Н.Г., 1993, с. 27-28). В варианте методики, расположенной в пособии Е.Г. Коблик, пользователю предлагается осуществить критериальное оценивание ответов, например, «ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценить в 3 балла» (Коблик Е.Г., 2003, с. 94). Для получения дополнительно к количественной обработке качественной интерпретации данных, в модифицированном варианте предлагается групповой бланк, в котором фиксируются ответы всей обследуемой группы на 5, 8-10 вопросы анкеты (Коблик Е.Г., 2003, с. 98). Кроме того,

анализ данных предполагает соотнесение между собой ответов на отдельные вопросы. Например, «при комбинации «третий вариант ответа на 9-й вопрос – первый вариант ответа на 10-й» можно предположить, что сам ребенок стремится к общению, однако по какой-то причине…» (Коблик Е.Г., 2003, с. 99). Следует, однако, отметить, что при всей информационной значимости качественной интерпретации диагностических данных, ее содержание, представленное в пособии Е.Г. Коблик, вызывает ряд вопросов. В частности, насколько правомерно, корректно и этично, без дополнительной информации, делать вывод, как это предлагает автор, по одному-двум ответам о наличии у учащегося конфликтных отношений с классным руководителем, с одноклассниками (Коблик Е.Г., 2003, с. 95-97)?

Особого внимания заслуживает содержание отдельных пунктов анкеты. Например, вопрос №1 «Тебе нравится в школе или не очень?» (Лускановa Н.Г., 1993, с. 28) заведомо ориентирует ребенка на социально желаемый ответ, предполагающий, что в школе ему нравится, возможно, не слишком, но отрицательного ответа на этот вопрос не подразумевается. Вопрос №3 «Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома?» (там же, с. 29), на наш взгляд, слишком сложен для восприятия, особенно дошкольнику (в ситуации определения готовности детей к школе) и первокласснику, в первую очередь, из-за длины предложения, которое, при устной форме анкетирования может исказить понимание ребенком реального смысла предлагаемой ситуации. Вопрос №7 «Ты часто рассказываешь о школе родителям?» имеет косвенное отношение к мотивации ребенка. Кроме того, формулировка вопроса не дает полноценной информации о характере (позитивный, негативный, нейтральный) и содержании рассказов ребенка. Вопрос №8 «Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?» также, на наш взгляд, сформулирован не вполне корректно, т.к. целенаправленно настраивает ребенка на наличие у учителя строгости, хотя это может не соответствовать действительности. Кроме того, как отмечают А.Л. Венгер и Н.К. Цукерман, младшие школьники часто словосочетание «строгая учительница» (по результатам методики А.Р. Лурии «Пиктограмма») воспроизводят как «злая учительница». Это, по их мнению, происходит и в случае отсутствия в их активном словаре слова «строгая», и в связи с реальным школьным опытом ребенка, который дает ему все основания отождествлять строгость учителя со злостью. Причем этот момент особенно иллюстративен при массовом обследовании, когда весь класс выдает аналогичную, устойчивую синонимическую замену, в отличие от параллельного класса, где она наблюдается фрагментарно [5]. При отсутствии же в словарном запасе ребенка понятия «строгий учитель», его ответ не будет информативным, как того требует анкета.

Формулировки, приведенные в модифицированном варианте методики, представленном в книге Е.Г. Коблик (Коблик Е.Г., 2003, с.92-94), изме-

нены в соответствие с заявленной возрастной категорией (за исключением вопроса №7), однако смысловая составляющая вопросов, ориентированных на подростков, совпадает с вариантом для младших школьников, предложенным в книге Н.Г. Лускановой (Лусканова Н.Г., 1993, с.28-30). Например, формулировка вопроса №9 «Есть ли у тебя друзья?» (Коблик Е.Г., 2003, с. 93) исходно ориентирует ребенка на варианты ответов «да» или «нет», по которым невозможно, во-первых, судить о школьной мотивации, во-вторых, четко определить характер отношения к обучению в школе. Вопрос №10, «Как ты относишься к своим одноклассникам» (там же, с. 94) так же не отражает сути учебной мотивации. Вероятно, при положительном отношении к одноклассникам мы можем полагать наличие у учащегося в целом позитивного отношения к школьной ситуации, но полноценная информация о мотивационном компоненте все же будет отсутствовать. Данный вопрос не предполагает и получение информации о специфике протекания ведущего вида деятельности у учащегося среднего звена. Известно, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками [4; 7; 8]. Однако, не каждый классный коллектив является для конкретного учащегося референтной группой, а, соответственно, ожидать от каждого ребенка доверительных отношений со всеми одноклассниками, психологически неправомерно.

В нормах, указанных в ключе методики, с одной стороны, достаточно детализировано обозначены уровневые показатели (Коблик Е.Г., 2003, с. 94-95; Лусканова Н.Г., 1993, с.27-28). В частности, отмечается: «…Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога» (Лусканова Н.Г., 1993, с. 27). Вместе с тем, при анализе методики, представленной в разных источниках, мы не обнаружили конкретных сведений о том, что послужило основанием для определения обозначенных интерпретационных характеристик. Так, в тексте анкеты ни один из представленных вопросов напрямую не направлен на выявление познавательных мотивов, ответственности и добросовестности, стремления выполнять школьные требования и т.п. В описании методики отсутствуют сведения и о других критериальных основаниях и параметрах, таких, например, как поведенческие проявления, наблюдаемые действия и реакции учащихся, результаты их практической деятельности, данные других методик и пр., доказывающих правомерность интерпретации уровневых показателей. На несостоятельность интерпретации данных диагностической процедуры указывает и факт одинаковости тестовых норм, заданных для учащихся младшего школьного (Лусканова Н.Г., 1993, с.27-28) и подросткового (Коблик Е.Г., 2003, с. 94-95) возрастов. На наш взгляд,

в связи с тем, что подросток в большей степени ориентирован на сверстников, чем на учебу [4; 7], диапазон нормативных значений адекватной для данного возраста школьной мотивации, вероятнее всего, будет снижен.

Н.Г. Лускановой допускается групповая и индивидуальная, устная (вопросы зачитывает диагност) и письменная (анкеты в распечатанном виде раздаются участникам обследования) формы проведения анкетирования. Следует отметить, что способ оценки уровня школьной мотивации, указанный автором, включает, кроме анкеты, еще и рисуночную методику, анализ данных в которой так же осуществляется в балловом эквиваленте. Конечный результат представляет собой сравнение баллов, полученных по анкете и рисунку. Вместе с тем, отмечает автор, рисуночный вариант и анкета могут использоваться независимо друг от друга (Лусканова Н.Г., 1993, с. 19). В этой связи возникает ряд закономерных вопросов: являются ли эти методики эквивалентными, несмотря на разные формы сбора диагностической информации? Насколько информативной выступает каждая из методик при их раздельном использовании? Ни на один из обозначенных вопросов мы не находим ответов в анализируемых источниках.

Обращает на себя внимание факт, что при анализе рисунков учащихся автор задает значительный разброс данных – рисунки оцениваются в 0, 10, 20 или 30 баллов, тогда как промежуточных значений не задается, и полученные результаты трактуются в обобщенной форме. Так, даже при высокой школьной мотивации, ребёнок, рисуя то, что ему нравится в школе, возможно, изобразит нечто, что при обработке может быть неверно интерпретировано, например, школьное здание или портфель. Такой рисунок, согласно авторской логике обработки данных, получает балл, который определяется как «положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами» (Лусканова Н.Г., 1993, с. 27). При этом автор не разъясняет каким именно образом следует уточнять, что конкретно имел в виду ребёнок, изображая то или иное явление, предмет и т.п. на своем рисунке. Кроме того, насколько «внеучебные стороны» указывают именно на школьную мотивацию и свидетельствуют о степени ее адекватности? Такая, своего рода, «грубая оценка» значительно нарушает качество интерпретации фактических данных и может привести не только к ложным выводам, но и повысить риск возникновения ятрогении и личностной дискриминации.

Подводя итог, следует отметить, что методика, при всей своей популярности, мало информативна и методологически некорректна. Она в какой-то мере позволяет зафиксировать особенности эмоционального отношения ребёнка к учебной деятельности, тогда как заявленную в названии мотивацию если и выявляет, то крайне опосредованно. К тому же, отсутствует информация о правомерности предлагаемого подхода к изучению мотивации школьника на основе изучения только его эмоционального отношения. Возможно, при дальнейшей доработке эта методика может стать

диагностически состоятельным инструментом деятельности психолога, но в том ее варианте, в котором она представлена во многих методических пособиях и сборниках тестов, может привести к неверной интерпретации данных, необъективному суждению об уровне и направленности реальной школьной мотивации и, как следствие, возникновению у педагога предвзятого отношения к ребёнку.

Модифицированный вариант, на наш взгляд, так же нуждается в доработке, в частности, требуется более четкое и обоснованное определение тестовых норм, доказательное подтверждение выводов, полученных при качественной обработке материала, увеличение количества вопросов с целью получения достоверной информации.

Интернет-источник представляется нам наименее внушающим доверие, т.к. представленное описание крайне скудно, и, кроме собственно текста методики и ключа, необходимой и важной информации получить из источника не представляется возможным.

Учитывая, что именно пользователь теста несет ответственность за выбор методики и полученные с ее помощью результаты [14; 16], данная методика, на наш взгляд, не может быть рекомендована к применению в диагностической практике школьного психолога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А.* Профессиональная мотивация: понятие, содержание, противоречия // Проблемы адаптации и самореализации личности в современных социокультурных условиях: материалы Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. / под науч. ред. М. И. Кошеновой, О. А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо-Пресс, 2010. С. 218-225.
2. *Белобрыкина О.А*. Обучение студентов элементарным основам профессиональной оценки диагностического инструментария // Современные проблемы психодиагностики: материалы межвузовской научно-практической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии, 2012. С. 50-56.
3. *Белобрыкина О.А.* Понятийный дискурс: семантический экскурс по словарям и психолого-педагогическим текстам // Филология и культура. 2014. №2 (36). С. 302-312.
4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
5. *Венгер А.Л., Цукерман Н.К.* Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск: Пеленг, 1993. 69 с.
6. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. М.: МГУ, 1990. 288 с.
7. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
8. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды. М.: Директ-Медиа, 2008. 1287 с.
9. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. 448 с.
10. *Ильин Е.П.* Мотивы и мотивация. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
11. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.

12. *Маркова А.К.* Мотивация и интерес к учению // Формирование интереса к учению у школьников. М.: Педагогика, 1986. С. 10-47.
13. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 496 с.
14. Стандартные требования к психологическим тестам: Приложение 2 Б // Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2009. С. 410-450.
15. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
16. *Шмелев А.Г.* Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М.: ИПЦ «Маска», 2013. 688 с.

N.A. Geydebrekht, O.A. Belobrykina

SCHOOL MOTIVATION: ABOUT A SOLVENCY OF THE DIAGNOSTIC TECHNIQUE OF N. G. LUSKANOVA

Results of an assessment of a diagnostic solvency of a technique ‘‘The questionnaire according to the level of school motivation’’ are presented to the developed N. G. Luskanova in article. On the basis of the comparative and comparative analysis of author's option of a technique with the options presented in various methodical grants the semantic contents and compliance of a technique to requirements imposed to diagnostic tools in practical activities of the psychodiagnostician is investigated.

Keywords: school motivation, emotional relation, questionnaire, psychodiagnostics, younger school age.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A.* Professional'naya motivatsiya: ponyatiye, soderzhaniye, protivorechiya // Problemy adaptatsii i samorealizatsii lichnosti v sovremennykh sotsio-kul'turnykh usloviyakh: materialy Vseros. (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauch.-prakt. konf. / edited by M. I. Koshenovoy, O. A. Belobrykinoy. Novosibirsk: Nemo-Press, 2010. Pp. 218-225.
2. *Belobrykina O.A.* Obucheniye studentov elementarnym osnovam professio-nal'noy otsenki diagnosticheskogo instrumentariya // Sovremennyye problemy psikho-diagnostiki: materialy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. SPb.: Sankt-Peterburgskiy institut psikhologii i akmeologii, 2012. Pp. 50-56.
3. *Belobrykina O.A.* Ponyatiynyy diskurs: semanticheskiy ekskurs po slovaryam i psikhologo-pedagogicheskim tekstam // Filologiya i kul'tura. 2014. №2 (36). Pp. 302-312.
4. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1997. 352 pp.
5. *Venger A.L., Tsukerman N.K.* Skhema individual'nogo obsledovaniya detey mladshego shkol'nogo vozrasta. Tomsk: Peleng, 1993. 69 pp.
6. *Vilyunas V.K.* Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsii cheloveka. M.: MGU, 1990. 288 pp.
7. *Vygotskiy L.S.* Pedagogicheskaya psikhologiya / edited by V.V. Davydova. M.: Pedagogika-Press, 1996. 536 pp.
8. *Zaporozhets A.V.* Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. M.: Direkt-Media, 2008. 1287 pp.
9. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2010. 448 pp.
10. *Il'in Ye.P.* Motivy i motivatsiya. SPb.: Piter, 2008. 512 pp.
11. *Kravtsova Ye.Ye.* Psikhologicheskiye problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole. M.: Pedagogika, 1991. 152 pp.

12. *Markova A.K.* Motivatsiya i interes k ucheniyu // Formirovaniye interesa k ucheniyu u shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1986. Pp. 10-47.

13. Psikhologiya. Slovar' / edited by A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M.: Politizdat, 1990. 496 pp.

14. Standartnyye trebovaniya k psikhologicheskim testam: Prilozheniye 2 B // Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovar'-spravochnik po psikhodiagnostike. SPb.: Piter, 2009. Pp. 410-450.

15. *Uznadze D.N.* Psikhologiya ustanovki. SPb.: Piter, 2001. 416 pp.

16. *Shmelev A.G.* Prakticheskaya testologiya. Testirovaniye v obrazovanii, prikladnoy psikhologii i upravlenii personalom. M.: IPTS ‘‘Maska’’, 2013. 688 pp.

УДК 159.922.7

С.Б. Дагбаева

МОТИВЫ В ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена теоретическому анализу психолого-педагогических аспектов этнической социализации личности. Отмечается роль внутренних факторов в процессе усвоения и воспроизводства этнокультурного опыта. Подчеркивается активная сущность личности, ее мотивы.

Ключевые слова: этническая социализация, мотивы, личность.

Актуальность исследования проблемы этнической социализации личности продиктована нарастанием межэтнической напряженности в современном обществе. Сегодня происходят сложные этногенетические процессы, новые тенденции в развитии этносов, возникают межэтнические конфликты, многие из которых основаны на выборочном возрождении и воспроизведении прошлого для получения определенных «дивидентов» в настоящем. В связи с этим перед школой стоит задача обеспечения успешной этнической социализации подрастающего поколения на основе традиций национальной и общероссийской культуры, что требует разработки психолого-педагогических основ воспитания личностных особенностей, объединяющих лучшие черты конкретного этноса, в целом российского народа и общечеловеческих ценностей [4].

Успешную этническую социализацию мы определяем как динамический, содержательно наполненный процесс становления позитивной этнической и гражданской идентичности, системы ценностных ориентаций и этнической толерантности. Личность отличается знанием культуры своего народа, стремлением к познанию культуры других народов, принятием этнокультурного многообразия.

Этническая социализация предполагает не только освоение человеком духовных ценностей и опыта этноса, но и активное воспроизводство усвоенного. Такую активную сущность личности придают ее мотивы. Как отмечает В.Г. Леонтьев, «мотив отражает состояние целостной структуры личности … и имеет стратегическую характеристику, в нем воплощается забота личности о своем настоящем и будущем» [3, с. 88]. Когда процесс соци-

ализации успешен, индивид сначала адаптируется к окружающим его культурным нормам, затем воспринимает их так, что одобряемые нормы и ценности общества или группы становятся его эмоциональной потребностью, а запреты культуры частью его сознания. Из сказанного следует, что на характер этнической социализации влияют две группы факторов: внешние (институты социализации, особенности среды и др.) и внутренние (отношение самого индивида к данным воздействиям).

Система внутренних факторов этнической социализации обозначается как «внутренняя позиция» личности, внутренняя готовность человека занять определенное место в обществе. Потребность выполнять требования среды возникает лишь тогда, когда их выполнение удовлетворяет внутреннюю позицию личности. На базе потребностей вырастают мотивы, далее, интересы, а наиболее высокой ступенью развития личности выступают убеждения человека, его мировоззрение. Именно данная группа факторов является ключевой в обеспечении успешной этнической социализации личности, ориентированной не на повторении состоявшегося опыта, не на его копирование, а на создание собственного пути. Для этого необходимо «насытить детское сообщество позитивными установками, вооружить умениями выбора, предложить адекватные их потребностям формы конструктивной деятельности в сложном многополярном и разнородном мире» [4, с. 54].

Этническая социализация личности осуществляется с помощью ряда психологических механизмов. Психологический механизм, как определяет В.Г. Леонтьев, «это субъективное «описание» или отражение на субъективном уровне тех объективных процессов или явлений, которые обеспечивают взаимодействие человека со средой» [3, с. 99], при этом не просто констатация этих процессов, а последовательное взаимное преобразование личности и объективных явлений. Этническая социализация в этом контексте может интерпретироваться как процесс интериоризации субъектом значений этнокультурной реальности, формирующий в структуре личности систему индивидуальных этнопсихологических свойств. В процессе социализации, культура сначала выступает в качестве инструмента, обучающего человека удовлетворять свои потребности в обществе, постепенно она становится ценностью сама по себе, хотя необязательно все особенности данной культуры усваиваются и интернализуются человеком [1].

Идеи социализации новых поколений на основе интеграции и систематизации общепризнанных российских традиций и ценностей, осмысления общенациональных и национальных особенностей нашей страны, заложены в новых федеральных государственных образовательных стандартах и проекте Государственной программы воспитания и социализации детей в Российской Федерации [2].

Федеральные государственные образовательные стандарты основаны на системно-деятельностном подходе (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.Д. Шадриков и др.), согласно которому разви-

тие ребенка происходит через его деятельность, через педагогически организованное сотрудничество субъектов образования путем моделирования целостной системы воспитания и социализации учащихся. Применительно к организации пространства воспитания и социализации школьника системно-деятельностный подход имеет свои особенности. Социализация предстает как преобразование знания о ценностях в реально действующие мотивы поведения, как процесс трансформации через деятельность существующих в культуре ценностей, идеалов в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения детей. Как пишет В.Г. Леонтьев, смыслообразующие мотивы способствуют присвоению человеком значений, превращение их в личностные, эмоционально наполненные побудители [3].

Э.Р. Хакимов подчеркивает, что теоретического знакомства с этнической культурой недостаточно. Окружающая детей социальная среда должна стимулировать развитие интереса к «другим» − узнавания культурных традиций разных народов, выявления значения событий, действий, смыслов происходящего «для других», ощущения удовольствия от «открытий» в культуре собственного народа при сопоставлении общего и особенного в разных культурах. Для этого она должна представлять элементы разных этнических культур: этническую одежду и кухню, наглядные этнокультурные образы, этнические праздники и знаменательные даты. Включение ребенка в любое результативное взаимодействие с представителями других этнических культур позволяет постепенно «открывать» в них деловые и личностные качества, уменьшать стереотипность оценки людей по их национальной принадлежности. Такими формами работы могут стать подготовка и проведение мультикультурных праздников, уроков, классных часов и др. [5].

Таким образом, этническая социализация школьников предполагает организацию обучения и воспитания, направленного на формирование соответствующих мотивов. Соответственно, этническая социализация ни в коем случае не должна иметь исключительно декларативного характера. Если дети знают, что такое толерантность, но это не находит никакого отражения в их реальной жизни, ценность такой работы невелика. Эффективность обеспечения этнической социализации школьников в условиях средней общеобразовательной школы достигается применением системно-деятельностного подхода, последовательности психолого-педагогического воздействия; наличием научной теоретической основы; четкостью и реалистичностью постановки цели и задач; применением интерактивных и тренинговых методов работы; соответствием определенной возрастной категории; долгосрочностью воздействия; мониторингом и контролем работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Будич Н.Ю., Морозова И.С.* Факторы развития личности // Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность: колл. монография / под ред. И.С. Морозовой. Томск: ТГПУ, 2008. 464 с.

2. *Дармодехин С.В.* Развитие воспитания и социализации детей как стратегические приоритеты современной образовательной системы // Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б.П. Мартиросяна, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешевой. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 249-260.

3. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полигафкомбинат, 2002. 264 с.

4. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи // Вопросы психологии. 2013. №1. С. 46-65.

5. *Хакимов Э.Р.* Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореферат дис. … докт. пед. паук. Ижевск: [Б. и.], 2012. 50 с.

S.B. Dagbaeva

MOTIVES IN PERSONALITY ETHNIC SOCIALIZATION

The article is devoted to the theoretical analysis of psychological and pedagogical aspects of ethnic socialization. Emphasizes the role of internal factors in the process of assimilation and reproduction of ethnic and cultural experiences. Specifies the active essence of the person, her motives.

Keywords: ethnic socialization, motivation, personality.

REFERENCES

1. *Budich N.Yu., Morozova I.S.* Faktory razvitiya lichnosti // Lichnostnoye razvitiye: prognosticheskiye modeli, faktory, variativnost': koll. monografiya / edited by I.S. Morozovoy. Tomsk: TGPU, 2008. 464 pp.

2. *Darmodekhin S.V.* Razvitiye vospitaniya i sotsializatsii detey kak strategicheskiye prioritety sovremennoy obrazovatel'noy sistemy // Sovremennoye obrazovaniye: Smysly i strategii dukhovnogo razvitiya cheloveka / edited by B.P. Martirosyana, G.N. Filonova, O.V. Sukhodol'skoy-Kuleshevoy. M.: LENAND, 2013. Pp. 249-260.

3. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligafkombinat, 2002. 264 pp.

4. *Fel'dshteyn D.I.* Problemy psikhologo-pedagogicheskikh nauk v prostran-stvenno-vremennoy situatsii XXI v.: vyzovy informatsionnoy epokhi // Voprosy psi-khologii. 2013. №1. Pp. 46-65.

5. *Khakimov E.R.* Konstruirovaniye praktiki polikul'turnogo obrazovaniya na osnove poliparadigmal'nogo podkhoda: avtoreferat dis. … dokt. ped. pauk. Izhevsk: [B. i.], 2012. 50 pp.

УДК I59.9(082)+159.923

Ю.С. Данилов

ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПО В.Г. ЛЕОНТЬЕВУ

В статье рассматриваются принципы изучения мотивации человека, представленные в методологическом подходе В.Г. Леонтьева. Представлены понятия мотива и мотивации, заданные в определении ученого, охарактеризованы ведущие научные принципы, используемые при исследовании мотивационного компонента личностной структуры.

Ключевые слова: мотив, мотивация, детерминистский подход, диалектико-материалистический подход, принцип структурности, принцип связи сознания и деятельности.

Имя доктора психологических наук, заслуженного профессора Новосибирского государственного педагогического университета, академика Международной Академии наук педагогического образования Владимира Григорьевича Леонтьева широко известно не только в Российской, но и зарубежной психологической науке. Его исследовательская, общественная, профессиональная психолого-педагогическая деятельность оказала большое влияние на развитие российской психологической науки в целом, и на формирование Сибирской школы психологии мотивации, в частности [2]. В.Г. Леонтьева отличала разносторонность его дарований, внимательность к окружающим, высокая работоспособность на поприще общественной деятельности, активная научно-организаторская работа. О его таланте как организаторе научной и профессионально-педагогической деятельности свидетельствует создание в 1990 при кафедре психологии НГПУ спецфакультета практической психологии, подготовившего не одно поколение профессиональных психологов для системы образования, центров помощи населению и других учреждений и организаций, понимающих и признающих значение квалифицированной психологической помощи. В 1992 году при активном содействии В.Г. Леонтьева в НГПУ был открыт и возглавлен диссертационный Совет Д.113.38.01 по специальности 19.00.01 – «Общая психология, история психологии». Благодаря Владимиру Григорьевичу в вузе была лицензирована новая специальность «педагог-психолог» и в 1995 году начал свою образовательную деятельность факультет психологии, первым деканом которого стал он сам [2].

При насыщенной административной работе, В.Г. Леонтьев не только вел активную подготовку профессиональных научных кадров, но и не прекращал научно-исследовательской деятельности. В центре его научных интересов с середины 70-х годов XX века стало исследование психологических проблем мотивации человека. По мнению ученого, изучение внутренних побудителей активности человека в советской психологии велось с позиции детерминистского подхода [4]. Этот подход, с одной стороны, позволял избегать биологизации индивидуального развития и бытия чело-

века, абсолютизации роли его естественных потребностей, бессознательных и иррациональных влечений, тогда как с другой, однобокой социологизации мотивационной сферы и, в целом, сущности его индивидуального бытия [5]. Детерминистский подход, который понимается как наиболее общий и ведущий принцип изучения мотивации, традиционно используется психологами для методологического обоснования исследования различных проблем психологической науки, в том числе и мотивации [1; 8; 9]. Так, опираясь на принцип детерминизма, С.Л. Рубинштейн дал развернутую характеристику связи человека с природой, с социальной средой. Ученый отмечал, что внешние причины действуют на человека через его внутренние условия. С позиции этого принципа он исследовал причинно-следственные связи активности человека как особого механизма деятельности и развитие способностей субъекта под действием внешней и внутренней детерминации [9]. По мнению В.Г. Леонтьева, взгляды С.Л. Рубинштейна на содержание, генезис и детерминанты способностей непосредственно относятся и к формированию мотивации, и к возникновению и становлению мотивационной сферы личности. Однако, полагает автор, внешние и внутренние детерминации не следует противопоставлять друг другу, но, вместе с тем, для целостного понимания природы и сущности мотивационной сферы личности важен и диалектико-материалистический подход, т.к. с его позиций возможно рассмотрение в единстве внешнего и внутреннего, психического и физиологического, социального и индивидуального [5]. Соответственно, только в единстве диалектико-материалистического принципа и принципа детерминизма имеется реальный ресурс к целостному рассмотрению всеобщих и индивидуальных форм социального бытия, не исключая их качественного своеобразия, что позволяет, по мысли В.Г. Леонтьева [5], учитывать определенную детерминированность деятельности человека, энергетику и динамику мотивации, ее субъективную сторону.

Вслед за Н.С. Кузнецовым [3], В.Г. Леонтьев указывал на особую значимость принципа «структурности», т.к. на его основе возможен более содержательный анализ влияния общих социальных закономерностей на поведение человека и его мотивацию не непосредственно, а через социальные подструктуры (классы, институты, общественные группы). При этом каждая эта подструктура будет выступать как особая социальная среда по отношению к человеку [5]. Причем, по мнению В.Г. Леонтьева структурность не ограничивается только влиянием на мотивационную сферу социальных структур. С позиций структурности мотивационная сфера и мотив представляют собой неразрывную систему взаимосвязанных компонентов. Мотив – это не элементарное и не неделимое явление, оно, напротив, имеет сложное внутреннее строение и определенную закономерную организацию. Поэтому необходимо «проникнуть» внутрь мотива, «увидеть», как активизируются и регулируются его механизмы [6].

Не менее значимым принципом изучения мотивации человека В.Г. Леонтьев полагал принцип сознания и деятельности. По его мнению, сущность функционирования этого принципа заключается в том, что на основе отражения действительности, сознание регулирует общественные взаимоотношения людей и отношения с окружающим миром. Возможность регуляции появляется в связи с наличием в сознании характерной черты – целеполагания. Именно через целеполагание настоящее как момент деятельности субъекта связывается с будущим, а в дальнейшем им выбираются цели и средства их достижения. В целях деятельности преимущественно и ставится задача достигнуть того, чего хочет человек. В желаниях выражаются потребности, интересы личности, которые в структуре деятельности отражаются как ее мотивы. Мотивы, в свою очередь, выступают как стимулы человеческой деятельности [4]. Как видим, принцип сознания и деятельности позволяет рассматривать мотивы в единстве с целью. На это указывал и Б.Ф. Ломов [7], отмечая, что мотив приобретает свою направленную функцию лишь в системе отношения с целью. Образование «мотив-цель» представляет собой мотивацию, которая побуждает и регулирует поведение и деятельность человека. Мотивация, таким образом, представляет собой не механическое соединение цели с мотивом, а продукт отражательных процессов, инициируемых потребностями, стремлениями, желаниями и влечениями [6].

Подводя краткий итог, отметим, что В.Г. Леонтьев внес неоценимый вклад в теорию и практику психологии мотивации личности. Ученый рассмотрел основные принципы исследования мотивации, позволяющие методологически целостно понять психологическую природу мотива как подструктурного компонента мотивации личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов А.Г.* Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. 1982. №2. С. 14-27.
2. *Белобрыкина О.А., Шамшикова О.А.* Личность ученого в исторической перспективе: В.Г. Леонтьев: Предисловие научных редакторов // Проблемы психологии мотивации. Новосибирск: НГПУ, 2005. С. 4-10.
3. *Кузнецов Н.С.* Принципы исследования мотивации личности в марксистской и буржуазной социологии и психологии: автореф. дис. …канд. филос. наук. Свердловск: [Б. и.], 1975. С. 21-22.
4. *Леонтьев В.Г.* Предисловие // Мотивация учебной деятельности / отв. ред. В.Г. Леонтьев. Новосибирск: НГПИ, 1983. С. 3-10.
5. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования: Монография. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
6. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и активность личности // Ежегодник РПО: Материалы IV Всероссийского съезда РПО: В 3 т. Т.3. Ростов н/Д: Кредо, 2007. С. 236-237.
7. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
8. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

9. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Академии наук СССР, 1959. 356 с.

Yu.S. Danilov

PRINCIPLES OF RESEARCH OF MOTIVATION ON V.G. LEONTIEV

In article the principles of studying of motivation of the person presented in methodological approach of V.G. Leontiev are considered. The concepts of motive and motivation set in definition of the scientist are presented, the leading scientific principles used at research of a motivational component of personal structure are characterized.

Keywords: motive, motivation, deterministic approach, dialektiko-materialistic approach, principle of degree of structure, principle of communication of consciousness and activity.

REFERENCES

1. *Asmolov A.G.* Osnovnyye printsipy psikhologicheskogo analiza v teorii deya-tel'nosti // Voprosy psikhologii. 1982. №2. Pp. 14-27.

2. *Belobrykina O.A., Shamshikova O.A.* Lichnost' uchenogo v istoricheskoy perspektive: V.G. Leontiev: Predisloviye nauchnykh redaktorov // Problemy psikhologii motivatsii. Novosibirsk: NGPU, 2005. Pp. 4-10.

3. *Kuznetsov N.S.* Printsipy issledovaniya motivatsii lichnosti v marksistskoy i burzhuaznoy sotsiologii i psikhologii: avtoref. dis. …kand. filos. nauk. Sverdlovsk: [B. i.], 1975. Pp. 21-22.

4. *Leontiev V.G.* Predisloviye // Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti / edited by V.G. Leontiev. Novosibirsk: NGPI, 1983. Pp. 3-10.

5. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya: Monografiya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

6. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i aktivnost' lichnosti // Yezhegodnik RPO: Materialy I.V. Vserossiyskogo s"yezda RPO: V 3 t. T.3. Rostov-na-Donu: Kredo, 2007. Pp. 236-237.

7. *Lomov B.F.* Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii. M.: Nauka, 1984. 444 pp.

8. *Markova A.K.* Formirovaniye motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste. M.: Prosveshcheniye, 1983. 96 pp.

9. *Rubinshteyn S.L.* Printsipy i puti razvitiya psikhologii. M.: Akademii nauk SSSR, 1959. 356 pp.

УДК 159.9

С.С. Даренских, Н.И. Логункова

МОТИВАЦИЯ ЖЕНЩИН, ПОДВЕГШИХСЯ ДОМАШНЕМУ НАСИЛИЮ

Статья раскрывает актуальность исследования побуждений, обстоятельств, потребностей женщин, подвергшихся домашнему насилию. Понятие «мотивация» рассматривается как стержень личности, определяющий поведенческую активность. Показана значимость изучения мотивации женщин в контексте пережитого насилия.

Ключевые слова: мотивация, домашнее насилие, женщины.

Одной из серьезных и масштабных проблем сегодняшнего дня является семейное насилие, которое порождает множество других социальных и психологических проблем, как в семье, так и в обществе в целом. До настоящего времени не сложилось единого видения данной проблемы в психологии, формируется терминологический и концептуальный аппарат исследования столь актуального вопроса.

Проблема семейного насилия в отношении женщин, является самостоятельной, в силу того, что чаще всего пострадавшими от преступлений в сфере быта становятся дети и женщины, при этом у последних объективно больше возможностей изменить ситуацию, в которой они оказались. Важно указать, что личностные характеристики женщин, которые подталкивают их к жизни в ситуации насилия, не достаточно исследованы. Вопрос о побуждениях, потребностях, обстоятельствах, вынуждающих женщин сохранять семью, где совершается насилие, остается открытым.

На сегодняшний день термин «мотивация» используется в двояком смысле: как система факторов, детерминирующих поведение, и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность личности на определенном уровне. Определяя мотивацию как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность, мы можем ответить на вопросы «почему?», «зачем?», «для какой цели?», «ради чего?», «какой смысл...?». Обнаружение и описание причин устойчивых изменений поведения и есть ответ на вопрос о мотивации содержащих его поступков. Можно говорить о том, что мотивация понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики.

Таким образом, мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Рассмотрение мотивации в контексте пережитого насилия позволит проанализировать особенности активности женщин, побудительных сил их деятельности, поведения.

Наше исследование направлено на изучение мотивации и ценностей женщин, переживших насилие в семье. Важно отметить, что в процессе насилия один человек навязывает себя, свои ценности и нравственные нормы другому, стремясь подчинить его своей воле. С другой стороны, жертва терпеливо и безропотно принимает унижения, побои. Изучение мотивации и ценностей женщин-жертв семейного насилия позволяет составить представление об особенностях развития личности в измененных условиях жизнедеятельности.

На современном этапе развития науки единого определения понятия «семейное насилие» не существует. Вместе с тем большинство, исследователей (И.А. Алексеева, Е.Н. Волкова, Т.И. Забелина, И.Г. Малкина-Пых, И.Г. Новосельский, Е.И. Цимбал, Б.Ю. Шапиро и другие) отмечает, что насилие – это, прежде всего, комплекс принудительных действий, направленный на другого человека с целью подчинения и контроля.

В нашем исследовании базовой категорией является определение, И.Г. Малкиной-Пых: «Домашнее насилие (насилие в семье, семейное насилие) – это реальное действие или угроза физического, сексуального, психологического или экономического насилия со стороны одного лица по отношению к другому, с которым лицо имеет или имело семейные, интимные или иные подобные отношения. Это, повторяющийся с увеличением частоты, цикл физического, вербального, психического и экономического насилия с целью контроля, запугивания, внушения чувства страха. Это ситуации, в которых один человек контролирует или пытается контролировать поведения и чувства другого» [1, с. 268]. Круг семейного насилия зачастую для жертвы представляет мифическую иллюзию полноценной жизни. Важно отметить, что проблема формирования и развития мотивации и ценностей широко изучена, однако, изучение мотивационной сферы женщин, подвергшихся семейному насилию, не проводилось, несмотря на давно назревшие проблемы в этой области. Такое исследование необходимо не только для специалистов помогающих профессий, но и для самих женщин-жертв. Осмысление особенностей мотивационной сферы женщин, расширят представления об особенностях развития личности в измененных условиях жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Малкина-Пых И.Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2005. 960 с.

S.S. Darenckikh, N.I. Logunkova

MOTIVATION OF WOMEN EXPOSED DOMESTIC VIOLENCE

The article reveals the relevance of research motives, circumstances, the needs of women survivors of domestic violence. The concept of ‘‘motivation’’ is regarded as the core of personality, which determines the behavioral activity. Shows the importance of the study of motivation of women in the context of experiences of violence.

Keywords: motivation, domestic violence, women.

REFERENCES

1. *Malkina-Pykh I.G.* Psikhologicheskaya pomoshch' v krizisnykh situatsiyakh. M.: Eksmo, 2005. 960 pp.

УДК 159.947.5

В.А. Демещенко, М.В. Шабаловская

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЗАДОЛЖЕННОСТЬЮ И БЕЗ НЕЁ

В статье отражены результаты исследования, направленного на проверку гипотезы о различии во внутренних и внешних мотивах учебной деятельности студентов с академической задолженностью и без неё.

Ключевые слова: учебная деятельность, внешняя мотивация, студенты.

Изучение мотивов учебной деятельности исключительно важно с точки зрения понимания мотивационных компонентов студентов, что, в свою очередь, ведет к знанию об оптимизации образовательного процесса и улучшению качества усвоения материала. Изучение же внутренних и внешних мотивов необходимо для понимания того, что актуализирует потребность студента к обучению: его внутренний интерес, либо внешние требования и стремление занимать определенное социальное положение. Под внутренней мотивацией мы понимаем «конструкт, описывающий такой тип детерминации поведения, когда инициирующие и регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного «Я» и полностью находятся внутри самого поведения» [3, с. 118]. «Внешняя мотивация – конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся вне «Я» личности или вне поведения» [3, с. 117].

Нами было проведено исследование внутренней и внешней мотивации у студентов 2-5 курсов специальности «клиническая психология». Оно проводилось на базе факультета поведенческой медицины и менеджмента СибГМУ в г.Томске. Всего было исследовано 88 испытуемых, из них 60 девушек и 28 юношей. Исследуемые были разделены на 2 группы. Одну группу составили студенты с академической задолженностью (19 студентов: 11 девушек и 8 юношей), вторую группу составили студенты без академической задолженности (69 студентов: 49 девушек и 20 юношей).

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о существовании статистически значимых различий в структуре внутренних и внешних мотивов у студентов с академической задолженностью, по сравнению со студентами без академической задолженности.

Теоретической основой исследования послужила концепция самодетерминации Э. Диси и Р. Райана. В основе этой концепции лежит идея

о трех базовых человеческих потребностях: в автономии, компетентности и связанности с другими людьми, удовлетворение которых обусловлено способностью человека к самореализации, активности, самостоятельному выбору направления саморазвития. «Теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают врожденный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье, и на исследование процессов и условий, которые способствуют здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и сообществ» [цит. по 1, с. 104].

Для исследования внутренних и внешних мотивов был использован опросник «Шкалы академической мотивации», включающий 7 шкал (3 шкалы внутренней мотивации: познавательная, саморазвития, достижения; 3 шкалы внешней мотивации: самоуважения, интроецированная, экстернальная; 1 шкала амотивации) [2]. Статистическая обработка данных проводилась в статистической программе Statistica 8.0 с использованием критерия Манна-Уитни.

В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия в уровне внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация) у испытуемых, имеющих и не имеющих академической задолженности. Для мотивации самоуважения и экстернальной мотивации различия выявлены для $p<0,05$. Для интроецированной мотивации различия обнаружены для $p<0,01$. В уровне внутренней мотивации и амотивации значимых различий не обнаружено.

Сравнение средних значений по всем шкалам показало, что по трем шкалам внешней мотивации (самоуважения, интроецированная, экстернальная) у студентов с академической задолженностью показатели были ниже, чем у студентов без академической задолженности.

Таким образом, исходя из данных исследования, можно сделать вывод о том, что студенты, склонные соблюдать формальные требования к учебному процессу (сдавать вовремя отчеты, курсовые и т.д.) имеют более высокий уровень внешней мотивации, по сравнению со студентами с задолженностью. При этом уровень внутренней мотивации и амотивации может не иметь различий у студентов с академической задолженностью и без нее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дергачева О. Е.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Диси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103-121.

2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т.35. №4. С. 96-107.

3. *Чирков В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1995. №1. С. 116-131.

V.A. Demeshchenko, M.V. Shabalovskaya

STUDENTS PSYCHOLOGY DIFFERENCES IN INTERNAL AND EXTERNAL STUDY MOTIVATIONS DEPEND ON HAVING OR NOT HAVING ACADEMIC FAILURES

This article presents the result of the research, which aim is to test the hypothesis about the students differences in internal and external study motivations depend on having or not having academic failures.

Keywords: study activity, external motivation, students.

REFERENCES

1. *Dergacheva O. Ye.* Avtonomiya i samodeterminatsiya v psikhologii motivatsii: teoriya E. Disi i R. Rayana // Sovremennaya psikhologiya motivatsii / edited by D.A. Leontieva. M.: Smysl, 2002. Pp. 103-121.

2. *Gordeyeva T.O., Sychev O.A., Osin Ye.N.* Oprosnik ‘‘shkaly akademicheskoy motivatsii’’ // Psikhologicheskiy zhurnal. 2014. T.35. №4. Pp. 96-107.

3. *Chirkov V.I.* Samodeterminatsiya i vnutrennyaya motivatsiya povedeniya cheloveka // Voprosy psikhologii. 1995. №1. Pp. 116-131.

УДК 378+613.2

С.Н. Дума, М.М. Мельникова

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПО СОЦИАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ЛИЦ С ПРОЯВЛЕНИЕМ ДЕМЕНЦИИ

Статья посвящена рассмотрению значимости формирования у студентов вуза, обучающихся по специальности «Социальная работа», адекватной мотивации на работу с дементными больными. Показаны условия формирования необходимых профессиональных компетенций в процессе учебной дисциплины, направленной на освоение студентами содержания социально-медицинской работы с пожилыми людьми, имеющими нарушения когнитивных функций, и методики комплексного сопровождения пациентов, страдающих деменцией.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, мотивация, деменция, социальная работа, комплексное сопровождение.

Изменение когнитивных функций на фоне возрастного старения, многих неврологических и соматических заболеваний сегодня рассматривается как одна из актуальнейших проблем общества. Известно, что снижение памяти является одним из признаков старости. Учитывая, что ранние когнитивные нарушения часто развиваются у лиц социально активного возраста, проблема ранней диагностики и адекватной реабилитации имеет выраженный социальный характер [3; 7; 8; 9]. Именно в начальной стадии заболевания можно ожидать наибольшей эффективности от проводимой коррекционной работы, поэтому крайне важно привлечение к этой проблеме специалистов не только медицинского, но и социального профиля, т.к. они чаще сталкиваются в своей профессиональной деятельности с дан-

ной категорией лиц [1; 2; 5; 8; 9]. В связи с увеличением доли пожилых людей в популяции, проблема когнитивных нарушений среди них, и прежде всего, синдрома деменции (деменция – это синдром, обусловленный органическим поражением головного мозга и характеризующийся нарушениями в мнестической и других когнитивных сферах, включая речь, ориентировку, абстрактное мышление, праксис), приобретает актуальное социальное значение [2; 7; 8; 10]. Опыт многих практикующих врачей свидетельствует, что социальные работники зачастую испытывают недостаток объективной, взвешенной, достоверной информации по проблеме пожилых пациентов с когнитивными нарушениями. Прежде всего, это касается практических вопросов оказания помощи данной категории пациентов [4]. Поэтому будущему социальному работнику необходимо иметь представление о данной проблеме, быть способным к выстраиваиванию отношений с категорией лиц пожилого возраста и их родственниками, к оказанию реальной помощи по их интеграции в современном обществе, знать основы нормативно-правовых документов, регулирующих социально-медицинские взаимоотношения и социально-юридическую поддержку лиц с проявлением деменции [6]. При изучении дисциплины «Основы социальной медицины» для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» (Институт молодежной политики и социальной работы в НГПУ) был разработан цикл занятий «Содержание и методика социально-медицинской работы для пожилых пациентов с нарушениями когнитивных функций», реализуемый с привлечением специалистов Городского центра по борьбе с деменцией НИИТПМ СО РАМН г. Новосибирска, и направленный на:

– овладение студентами технологиями социально-медицинской работы, используемыми как в учреждениях здравоохранения, так и в учреждениях социального профиля;

– изучение и квалифицированное применение на практике нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность социального работника по оказанию социально-медицинской помощи пациентам с нарушением когнитивных функций;

– формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе освоения учебной дисциплины, усвоение ими роли, места и видов социально-медицинской работы с пожилыми группами населения, страдающими синдромом деменции;

– изучение функциональных обязанностей социального работника в специализированном отделении социального учреждения;

– использование технологий социально-медицинской работы с пациентами с синдромом деменции в учреждениях здравоохранения;

– усвоение принципов реабилитации и обучение лиц, ухаживающих за пациентами с синдромом деменции.

Содержание цикла базируется на утвержденных СО РАМН методических рекомендациях для родственников пациентов с болезнью Альцгейме-

ра, разработанных в ФГБУ НИИ терапии и профилактической медицины СО РАМН для Городского центра по борьбе с деменцией г. Новосибирска (лицензия на право ведения образовательной деятельности в сфере профилактического образования Министерства образования РФ от 7 июля 2011 г. №1478) [4]. Тематика занятий ориентирована на рассмотрение следующих вопросов:

1. Деменция: проявления заболевания, течение, возможности современной медицины и социальной работы.

2. Особенности социальной поддержки (льготы для таких пациентов, общественные организации, специализированные ЛПУ, условия размещения в специализированные ЛПУ, общественные организации: форумы, сайты и т.д.).

3. Работа с клиентами, ухаживающими за больными с синдромом деменции.

4. Нормативно-правовое сопровождение (вопросы опекунства, наследства, права пациентов и родственников).

Для оценки значимости проведенного цикла занятий было осуществлено анкетирование (перед началом и по окончанию обучающего курса), включающее вопросы, как по содержанию учебного материала, так и на личное отношение к необходимости социальной реабилитации дементных больных. По результатам анкетирования выявлено, что в своей практике студенты с проблемой когнитивных нарушений сталкиваются довольно часто: от 30 до 35% случаев. До начала обучения когнитивные нарушения у пожилых студенты выявляли в 90% случаев только на поздних стадиях (при наличии грубых поведенческих нарушений и полной невозможности самообслуживания), тогда как ранние проявления деменции оценивали в 80% как особенности психики пожилых людей, а именно: пожилые плохо понимают рекомендации, многое быстро забывают, трудно с ними контактировать и др. До обучения в 98% случаев студенты считали, что раннее проявление деменции – это когда пожилые лица активно жалуются на потерю памяти; 72% студентов считали, что причиной деменции у пожилых пациентов является возрастное старение, тогда как 23% называли причиной наличие сердечно-сосудистых заболеваний, и только 5% студентов знали о болезни Альцгеймера. По окончанию обучающего курса 98% студентов адекватно ориентировались в данной проблеме, получив знания о причинах развития обозначенной патологии, возможностях активной социально-медицинской реабилитации на ранних этапах заболевания. Студентами отмечено, что и до участия в обучении они сталкивались с пожилыми людьми, имеющими деменцию, однако, не могли объективно оценить их состояние как болезнь пожилых людей. Анкетирование показало, что в 100% случаев студенты высказались, что считают медико-социальную реабилитацию лиц с деменцией на ранних стадиях развития эффективной, т.к. она улучшает качество жизни геронтов и предупреждает

быстрое прогрессирование деменции. После завершения обучения все студенты подчеркнули необходимость использования в практике социальных работников курсов по реабилитации пожилых людей с деменцией, что позволило бы им приобрести необходимые профессиональные компетенции. Все студенты отметили свое изменившееся отношение к данной проблеме, после прохождения курса, признав, что когнитивные нарушения – это не частная проблема пожилого человека и его семьи, а важная междисциплинарная проблема современного общества. Большая часть (65%) студентов выразили желание принять участие в интерактивном семинаре по геронтопсихологии. Инновационный подход в образовании студентов заключается в том, что, овладев необходимыми компетенциями, выпускники смогут обеспечить комплексное сопровождение (педагогическое, психологическое, социальное, медицинское) клиентов, в том числе и людей, страдающих деменцией.

В целом проведенная работа позволяет сформулировать ряд выводов:

1. По результатам анкетирования выявилено, что студенты – будущие социальные работники, сталкиваясь с проблемой когнитивных нарушений, не всегда понимают и адекватно оценивают симптоматику деменции, поэтому нуждаются в формировании адекватной мотивации для работы с дементными больными.

2. Обучающий курс показал, что имеется потребность в повышении профессионализма социальных работников во взаимоотношениях с пожилыми лицами на ранних стадиях деменции. Распространенное у студентов до начала обучающего курса мнение о невозможности реабилитации лиц с деменцией, по окончанию цикла было признано ими ошибочным. Как показывает опыт медико-социальной работы, реабилитация на ранних стадиях развития деменции возможна, т.к. она улучшает качество жизни пожилого человека и предупреждает дальнейшее быстрое развитие деменции.

3. Постобразовательный анализ данных показал, что существует необходимость включения в курс обучения цикла занятий по проблеме деменции. Разработанный курс занятий позволил повысить профессиональные компетенции будущих социальных работников и актуализировать у них мотивацию на работу с пожилыми людьми, имеющими нарушения когнитивных функций.

4. На современном этапе образования для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», необходимо разработать электронные формы интерактивных тренажеров, позволяющих повысить уровень компетентности в теории и практике решения вопросов по уходу, оказанию консультативной помощи родственникам больных с деменцией, направленные на подготовку к непосредственной реализации профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимова Ю.Э., Табеева Г.Р.* Нарушения памяти как междисциплинарная проблема // Consilium Medicum. 2009. №2. С. 18-22.

2. *Бачинская Н.Ю.* Интеллектуально-мнестическая деятельность и личностные особенности при старении и возрастзависимой патологии головного мозга: дис. … д-ра мед. наук. Киев: АМН Украины, Институт геронтологии, 2005. 383 с.

3. *Гаврилова С.И., Колыханов И.В., Федорова Я.Б и др.* Возможности превентивной терапии болезни Альцгеймера: результаты 3-летнего проспективного открытого сравнительного исследования эффективности и безопасности курсовой терапии церебролизином и кавинтоном у пожилых пациентов с синдромом мягкого когнитивного снижения // Журнал неврологии и психиатрии. 2010. Т.110. №1. С. 62-69.

4. *Дума С.Н.* Отношение врачей первичного звена к ранней диагностике и лечению когнитивных нарушений // Психические расстройства в общей медицине. 2010. №3. С. 60-64.

5. *Захаров В.В., Яхно Н.Н.* Нарушения памяти. М.: ГЭОТАР-Мед, 2003. 1506 с.

6. *Мельникова М.М., Дума С.Н., Гераскина Т.С.* Медико-социальные аспекты деменции в обучающем курсе студентов НГПУ по специальности «Социальная работа» // Актуальные вопросы неврологии: сборник тезисов 11 межрегиональной с международным участием научно-практической конференции с обсуждением смежных вопросов неврологии, педагогики и психологии. Новосибирск: НГМУ. 2012. С. 86-87.

7. *Мельникова М.М., Дума С.Н.* Формирование элементов профессиональных компетенций у студентов по специальности «Социальная работа» в курсе «Содержание и методика социально-медицинской работы» // Вестник педагогических инноваций. 2014. №1(33). С. 27-34.

8. *Мельникова М.М.* Несбалансированное питание как фактор риска алиментарно-зависимых заболеваний // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. №1. С. 197-202.

9. *Михеева А.В., Белобрыкина О.А.* Опыт актуализации эмоционального включения студентов в содержание курса «Социальная геронтология» // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: материалы Международной междисциплинарной науч.-практ. конф. (14-20 марта 2010 г., Турция, Кемер) / под ред. М.Г. Чухровой, О.А. Белобрыкиной. Новосибирск; Кемер: Альфа Виста, 2010. С. 120-126.

10. *Peterson R. S. Touchon J.* Consensus in mild cognitive impairment. Research and practice in Alzheimers disease // EADS-ADCS Joint Meet. 2005. №10. Pp. 24-32.

S.N. Duma, M.M. Melnikova

FORMATION OF MOTIVATION AT STUDENTS ON SOCIAL ESCORT OF PERSONS WITH MANIFESTATION OF DEMENTIA

Article is devoted to consideration of the importance of formation at the students of higher education institution who are trained in ‘‘Social work’’, adequate motivation for work with dementny patients. Conditions of formation of necessary professional competences of process of the subject matter directed on development by students of the content of social and medical work with the elderly people having violations of cognitive functions, and techniques of complex escort of the patients having dementia are shown.

Keywords: professional competence, motivation, dementia, social work, complex maintenance.

REFERENCES

1. *Azimova Yu.E., Tabeyeva G.R.* Narusheniya pamyati kak mezhdistsiplinarnaya problema // Consilium Medicum. 2009. №2. Pp. 18-22.

2. *Bachinskaya N.Yu.* Intellektual'no-mnesticheskaya deyatel'nost' i lichnostnyye osobennosti pri starenii i vozrastzavisimoy patologii golovnogo mozga: dis. … d-ra med. nauk. Kiyev: AMN Ukrainy, Institut gerontologii, 2005. 383 pp.

3. *Gavrilova S.I., Kolykhanov I.V., Fedorova Ya.B etc.* Vozmozhnosti preventiv-noy terapii bolezni Al'tsgeymera: rezul'taty 3-letnego prospektivnogo otkrytogo sravnitel'nogo issledovaniya effektivnosti i bezopasnosti kursovoy terapii tsereb-rolizinom i kavintonom u pozhilykh patsiyentov s sindromom myagkogo kognitivnogo snizheniya // Zhurnal nevrologii i psikhiatrii. 2010. T.110. №1. Pp. 62-69.

4. *Duma S.N.* Otnosheniye vrachey pervichnogo zvena k ranney diagnostike i lecheniyu kognitivnykh narusheniy // Psikhicheskiye rasstroystva v obshchey meditsine. 2010. №3. Pp. 60-64.

5. *Zakharov V.V., Yakhno N.N.* Narusheniya pamyati. M.: GEOTAR-Med, 2003. 1506 pp.

6. *Mel'nikova M.M., Duma S.N., Geraskina T.S.* Mediko-sotsial'nyye aspekty de-mentsii v obuchayushchem kurse studentov NGPU po spetsial'nosti ‘‘Sotsial'naya rabota’’ // Aktual'nyye voprosy nevrologii: sbornik tezisov 11 mezhregional'noy s mezhduna-rodnym uchastiyem nauchno-prakticheskoy konferentsii s obsuzhdeniyem smezhnykh vopro-sov nevrologii, pedagogiki i psikhologii. Novosibirsk: NGMU. 2012. Pp. 86-87.

7. *Mel'nikova M.M., Duma S.N.* Formirovaniye elementov professional'nykh kompetentsiy u studentov po spetsial'nosti ‘‘Sotsial'naya rabota’’ v kurse ‘‘Soderzhaniye i metodika sotsial'no-meditsinskoy raboty’’ // Vestnik pedagogicheskikh innova-tsiy. 2014. №1(33). Pp. 27-34.

8. *Mel'nikova M.M.* Nesbalansirovannoye pitaniye kak faktor riska alimentarno-zavisimykh zabolevaniy // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogiche-skogo universiteta. 2014. №1. Pp. 197-202.

9. *Mikheyeva A.V., Belobrykina O.A.* Opyt aktualizatsii emotsional'nogo vklyucheniya studentov v soderzhaniye kursa ‘‘Sotsial'naya gerontologiya’’ // Psikhologo-pedagogicheskiye tekhnologii v usloviyakh innovatsionnykh protsessov v meditsine i obrazovanii: materialy Mezhdunarodnoy mezhdistsiplinarnoy nauch.-prakt. konf. (14-20 marta 2010 g., Turtsiya, Kemer) / edited by M.G. Chukhrovoy, O.A. Belobrykinoy. Novosi-birsk; Kemer: Al'fa Vista, 2010. Pp. 120-126.

10. *Peterson R.S. Touchon J.* Consensus in mild cognitive impairment. Research and practice in Alzheimers disease // EADS-ADCS Joint Meet. 2005. №10. Pp. 24-32.

УДК 159.9+378

В.П. Жукова

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В статье изложены вопросы мотивации обучения студентов в вузе. Внимание к этим вопросам способствует развитию личности и её успешности в учебной деятельности.

Ключевые слова: личность, мотив, компетентность, студенчество, интерес, мотивация учебной деятельности, ценностные ориентиры, смысл жизни.

В настоящее время становление специалиста в вузе для любой сферы деятельности должно обеспечивать высокий уровень его компетентности, мобильности, максимально благоприятных условий для развития его лич-

ности, формирование профессионала, готового к активному участию в жизни общества. В связи с этим необходима перестройка как организационной, содержательной стороны образовательного процесса, так и развитие мотивации к обучению студентов, которая при наличии возрастного кризиса требует определенной коррекции. Преодоление этого кризиса следует рассматривать с позиции рассогласования уровня теоретических знаний студентов и способности их практического применения, что возможно при овладении способами учебной деятельности, направленными на развитие мотивации, основой которой является активность, самостоятельность, творчество. Проблема изучения мотивации личности была и остается предметом внимания многих ученых. Однако, несмотря на наличие значительного количества исследований, отсутствие единой теории мотивации личности не позволяет ответить на многие вопросы. Это связано с изучением мотивации учебной деятельности студентов, т.к. переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием [2].

Мотивация и мотивы, значимость вопроса о сущности интересов и их личностной динамики, рассмотрены в работах Е.П. Ильина. Автор раскрывает интерес как многогранное понятие, как особое свойство личности, оказывающее влияние на развитие личности в целом. В своих взглядах Е.П. Ильин подтверждает значимость выдвинутого Л.С. Выготским [4] положения о том, что интересы не являются навыками. Интересы развиваются вместе с личностью [6]. В исследованиях Л.И. Божович [3] отмечено, что интерес, или познавательная потребность, является ведущей на всех стадиях развития личности. Однако, содержание его разное, как различны и виды поведения, и деятельности, в которых оно воплощается. Продолжая эту мысль, следует отметить, что интерес, как мощный побудитель активности личности, несёт в себе избирательное отношение, стремление, потребность личности заниматься деятельностью, которая приносит удовлетворение. Концентрируя познавательный, практический и социальный опыт, интерес выступает в качестве определённого звена между личностью и действительностью, стимулирует деятельность человека, побуждает к активным действиям [5]. Личность студента следует рассматривать с теоретических позиций, обозначенных в работах С.Л. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, В.А. Петровского, С.Л Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и др. В частности, Б.Г. Ананьев отмечал, что личность всегда моложе индивида. Она наделена сознанием и, вместе с тем, является субъектом познания и социально обусловлена [1]. Особенностям становления и развития студенчества посвящены работы Л.М. Митиной, Я. Мусека, Д.И.Фельдштейна и других. Личностное и профессиональное становление, развитие студенческой молодёжи в социально-экономичес-ких условиях

изучали Б.Б. Коссов, А.А. Крылов, Н.С. Пряжников и др. Так в исследованиях В.Т. Лисовского, посвященных деятельности студентов, накоплен эмпирический материал наблюдений, результаты экспериментов, свидетельствующие о противоречивости внутреннего мира студентов, сложности нахождения ими своей самобытности, индивидуальности [8]. Студенчество – это социальная категория, для которой характерно овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека. В плане общепсихологического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Для него организована определенная программа подготовки к будущей профессиональной деятельности. Однако, несмотря на то, что основной является учебно-профессиональная деятельность, студенты, в тоже время, участвуют в других сферах деятельности. Этот этап определяет переход к избранной специальности, что способствует развитию личности, её творческих начал, инициативы, самостоятельности.

Период обучения в вузе характеризуется процессом саморазвития посредством включения студентов в профессиональный мир, который существенным образом определяет их успешность в будущей профессиональной деятельности. Факторами, определяющими успешность послевузовского этапа профессионализации, являются практичность, организованность и целеустремленность личности. Личностное развитие студента детерминируется профессионализацией. Рассматривая вопрос личностного развития будущего специалиста, необходимо учитывать то обстоятельство, что многие молодые люди выбирают профессию, не имея ясного представления обо всей сложности предстоящей деятельности и о тех требованиях, которые будут к ним предъявлены. Учебно-профессиональная деятельность студентов сложна и многообразна, т.к. объединяет в себе большое количество решаемых задач, высокую эмоциональную напряженность, организацию собственной работы, коммуникативную деятельность.

С усложнением различных сторон деятельности растут требования к личности человека, избравшего ту или иную профессию, как одну из основных жизненных целей. Всё большую роль при этом играет значимость развития мотивации к учебной деятельности, личностных качеств, обеспечивающих успех в освоении профессии. Следует отметить, что образование, которое получают студенты в высшем учебном заведении, должно быть направлено на подготовку профессионала, способного осуществлять условия, обеспечивающие его личностный рост как компетентной личности.

В интегративной форме результаты образовательного процесса представляют собой содержательную модель компетентности. К её базовым составляющим следует отнести: профессиональную компетентность, работоспособность, интеллектуальную, креативную, когнитивную компетентность, социальную и профессиональную активность, воспитанность и ак-

культурацию. Необходимо отметить значимость инновационных тенденций в подготовке студентов в вузе с позиции компетентностного подхода, что требует изменения целеполагания, нового содержания образования, новых образовательных программ, технологий, методов, приёмов, средств индивидуального и дифференцированного подхода в обучении, практического применения теоретических знаний. В связи с этим одной из проблем оптимизации учебного процесса в вузе является развитие мотивации обучения, которая неоднородна. Следует отметить, что мотивация обучения зависит от индивидуальных особенностей студентов, характера студенческой группы, уровня развития студенческого коллектива, организации образовательного процесса, отношений в нём, его качества. Мотивация учебной деятельности определяется потребностью в учении, смыслом учения, мотивом учения, эмоциями, отношением и интересом к учению.

Одной из предпосылок создания интереса у студентов к учебной деятельности является развитие внутренних и внешних мотивов. Развитие внутренних мотивов ориентированно на процесс учения и на результаты учебной деятельности. В качестве таких мотивов могут выступать такие, как интерес к самому процессу учения, понимание смысла учебной деятельности, осознание важности изучаемых процессов для организации собственного участия в этой деятельности, стремление к получению новой информации, практических умений и навыков, потребность в саморазвитии. Внешние мотивы ориентированы на поощрение за достигнутые успехи, избегание ошибок, неудач, социальную потребность в общественном признании, в самоутверждении. В мотивации достижения осуществляется дифференциация существующих мотивов. В мотивации учебной деятельности доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с потребностью этой деятельности, либо внешние, связанные с потребностью занять определённую позицию в системе общественных отношений.

Условием для создания интереса к учебной деятельности, к её содержанию является проявление умственной самостоятельности, активности, инициативы. С этой целью в нашем опыте совместной деятельности со студентами используются инновационные технологии, интерактивные методы обучения, разнообразные средства, которые способствуют развитию мотивации учебной деятельности, творческого мышления, коммуникативных способностей. В процессе учебной деятельности используются: имитации профессиональных, проблемных ситуаций, экспертная оценка различных учебных пособий, эссе, сочинения. Большое внимание мы уделяем разработке проектов, созданию рассыпного учебника. Студентами создаются авторские сказки по темам изучаемых учебных дисциплин, проводятся виртуальные интервью с известными учёными, круглые столы, тематические конференции. Например, на практических занятиях учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» студентам предлагаются такие виды самостоятельных работ, как разработка методической карты лек-

ции в составе малых групп; сравнительный анализ темы, представленной в двух учебных пособиях по психологии (на выбор); проведение учебной дискуссии. Так по теме «Категория психического в контексте диалектико-материалистического мировоззрения» студентам для подготовки к семинарскому занятию предлагались вопросы: культурно-историческая концепция Л.С. Выготского; деятельностная концепция С.Л. Рубинштейна; концепция антропологической психологии Б.Г. Ананьева. Для изложения позиции определенного автора избирались его конкретные произведения, знакомство с которыми рассматривалось в качестве предпосылки продуктивной дискуссии. Такая организация учебной деятельности расширяет и углубляет знания студентов, обеспечивает восприятие новизны учебного материала, осмысление действий в получении новых знаний и применение имеющихся в новых условиях.

Подводя краткий итог, отметим, что мотивация учебной деятельности определяется не только системой образования, образовательным учреждением и уровнем образовательного процесса в нём, но и индивидуальными, субъективными особенностями студентов и преподавателей, системой их отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные труды по психологии. В 2 т. Т.1. СПб.: СПбГУ, 2007. 412 с.
2. *Батаршев А.В.* Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учебное пособие. М.: Академия, 2009. 192 с.
3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл, ЭКСМО, 2003. 1136 с.
5. *Жукова В.П.* Интересы и склонности как условие мотивации активности выбора профессии учителя // Вестник СПбГИПСР. 2004. №1. С. 39-41.
6. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы: учебное пособие СПб.: Питер, 2011. 512 с.
7. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы её формирования Новосибирск: Новосибирск полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
8. *Лисовский В.Т.* Духовный мир и ценности ориентации молодёжи России. СПб: СПб ГУП, 2000. 508 с.

V.P. Zhukova

ON DEVELOPING SELF-MOTIVATION IN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

The paper focusses on the aspects of students' motivation in Higher Education. Taking these aspects into consideration is conducive to personal development and successful learning experiences.

Keywords: person, motive, competence, student body, interest, motivation in learning activities, personal values, life out-look.

REFERENCES

1. *Anan'yev B.G.* Izbrannyye trudy po psikhologii. V 2 t. T.1. SPb.: SPbGU, 2007. 412 pp.

2. *Batarshev A.V.* Uchebno-professional'naya motivatsiya molodezhi: uchebnoye posobiye. M.: Akademiya, 2009. 192 pp.

3. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1997. 352 pp.

4. *Vygotskiy L.S.* Psikhologiya razvitiya cheloveka. M.: Smysl, EKSMO, 2003. 1136 pp.

5. *Zhukova V.P.* Interesy i sklonnosti kak usloviye motivatsii aktivnosti vy-bora professii uchitelya // Vestnik SPbGIPSR. 2004. №1. Pp. 39-41.

6. *Il'in Ye.P.* Motivatsiya i motivy: uchebnoye posobiye SPb.: Piter, 2011. 512 pp.

7. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeyo formirovaniya Novosibirsk: Novosibirsk poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

8. *Lisovskiy V.T.* Dukhovnyy mir i tsennosti oriyentatsii molodozhi Rossii. SPb: SPb GUP, 2000. 508 pp.

УДК 159. 99

О.В. Защиринская

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ[1]

В статье представлен теоретический анализ значимости эмоционального компонента в развитии мотивации общения. Рассмотрена специфика экспессивно-мимического выражения эмоций и обозначено их место в структуре невербальной коммуникации личности.

Ключевые слова: мотивация, потребность, общение, эмоции, невербальная коммуникация.

Значимость эмоционального компонента в развитии коммуникативной потребности личности, обусловливающей мотивацию общения не вызывает сомнения. Именно эмоциональной составляющей в структуре мотивации принадлежит особая роль, которая определяет направленность поведения и способов его непосредственной или опосредованной реализации.

В современной психологии особое внимание исследователей направлено на невербальную экспрессию, изучение которой представляет собой междисциплинарную проблему [2; 3; 4; 11; 12]. Присущие людям эмоциональные реакции и состояния выступают ключевым элементом коммуникации как в типичных, так и в нетипичных ситуациях общения. Человеку свойственна потребность демонстрировать разные по значению эмоциональные реакции и состояния. Аффективные переживания и связанные с ними социальные действия считаются индивидуально изменчивыми, но при всем своем многообразии они имею тенденцию сохранять закономер-

[1] Исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта «Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов», проект Российского научного фонда №14-18-02135.

ности [8]. Отмечается, что каждый субъект общения, испытывая ту или иную эмоцию, может передавать свое состояние, настроение и переживания другим людям [1; 5; 9]. «Эмоциональное заражение» (термин В.Н. Мясищева [16]) может распространяться не только на конкретного партнера по общению, но и на группу людей [16; 18]. Исследования позволили дифференцировать разные типы передачи эмоционального состояния, один из которых соответствует случаям выражения идентичных (синтоничных) реакций у партнеров в общении. Включенность в социальную группу вызывает усиление аффективных состояний и эмоций. Другой тип более специфичен и соответствует проявлениям когнитивного диссонанса, при котором ситуация взаимодействия не затрагивает эмоциональную сферу индивида. Одним из ведущих компонентов, вызывающих эмоциональную реакцию, авторы считают отождествление субъектом себя с третьим лицом, переживающим подобные эмоции в актуальной ситуации общения. В рамках естественно-научного подхода идентификация невербальной экспрессии и сокращение социальной дистанции между индивидами усиливает заразительность эмоциональных проявлений [18].

В исследованиях В.В. Бойко [5] было выявлено три вида эмоционального поведения, возникающего в процессе общения: резонирование, отстраненность и диссонирование. Под эмоциональным резонированием понимается способность личности откликаться на различные эмоциональные состояния партнеров. Эмоциональный резонанс между партнерами вызывает сложение их энергий, заключенных в эмоциях, и стимулирует дополнительный психологический эффект взаимодействия – синергизм. При эмоциональной отстраненности человек, в ответ на эмоциональное состояние окружающих, проявляет невыразительные, приглушенные эмоции. Данный вид эмоционального поведения в общении может быть следствием эмоциональной ригидности как свойства человека. И, наконец, эмоциональное диссонирование характеризуется, по мысли автора, демонстративным выключением личности из эмоциональной атмосферы общения или проявлением эмоций, противоположных по смыслу ситуации взаимодействия.

Благодаря общению поступок одного человека становится обстоятельством жизни других людей, а их экспрессивные действия, в свою очередь, сказываются на поведении данного человека [1; 6]. В базальной системе эмоциональной регуляции выделяют следующие уровни: уровень оценки интенсивности средовых воздействий; уровень аффективных стереотипов; уровень экспансии; уровень аффективной коммуникации; уровень символических регуляций [14]. При аффективной регуляции осуществляются наиболее примитивные функции адаптации. Аффективная ориентировка на этом уровне направлена на оценку количественных воздействий среды: изменения температуры окружающего и собственного тела, уровень освещенности, высота звука, скорость движения, которые воспринимаются как перепад интенсивности.

На уровне социальных стереотипов эмотивность взаимодействия со средой усложняется. К оценке интенсивности воздействия добавляется его оценка по качеству. При этом аффективная сфера осуществляет контроль за всем спектром внешних и внутренних ощущений, дифференцирует, упорядочивает, индивидуализирует и ранжирует их. Реализация эмоционально-потребностного компонента оказывается особенно чувствительной к содержанию социального опыта индивида. К особенностям этого уровня также относят наличие стойкой и яркой аффективной памяти.

На уровне экспансии аффективная сфера сталкивается с новыми свойствами среды и новыми, более сложными задачами. На смену сенсорному полю, где системой отсчета являются ощущения собственного тела, приходит пространственно-предметное, состоящее из отдельных физических объектов, находящихся на определенном расстоянии друг от друга. На четвертом уровне, среда качественно изменяет свои свойства. Окружающие с их целями, поступками и переживаниями становятся наиболее значимым фактором в эмоциональной жизни человека. Конкретный адаптационный потенциал этого уровня заключается в налаживании аффективного взаимодействия в процессе интеракции с партнерами по общению. «Коммуникативная компетентность достигается за счет способности воспринимать и адекватно интерпретировать эмоциональные состояния людей. С помощью речи и паралингвистических средств – интонации, мимики, выражения глаз, определенных поз – осуществляется обмен эмоциями: от элементарного заражения своим состоянием до передачи самых сложных переживаний. Данный уровень является ведущим в эмоциональном взаимодействии» [14, т. 1, с. 627-628]. Основная функция пятого уровня эмоциональной регуляции – овладение собственными переживаниями. Это достигается за счет включения в аффективный процесс когнитивного компонента общения, мыслительных операций, благодаря которым происходят дифференциация, обобщение и модифицирование коммуникативных проявлений.

Особенностью невербального поведения является его частичная представленность самому субъекту общения. Он не видит напряжения своих мышц, пластики своих поз, экспрессии своего лица, тогда как партнер по взаимодействию может непосредственно наблюдать за его невербальным поведением и на этой основе формировать психологически многозначный образ. Вместе с тем, очевидность невербального поведения для партнера по общению может приводить к возникновению функций маскировки действительных переживаний и отношений. С целью маскировки своего «Я», отмечает В.А. Лабунская, человек использует различные «невербальные маски». Однако на фоне их лабильности действительные переживания непременно проявятся в неконтролируемых комплексах движений, в используемых «невербальных штампах», «невербальных привычках» [13].

Наряду со спонтанным выражением эмоций имеют место такие эмоциональные реакции, которыми человек способен управлять произвольно, сознательно передавая их окружающим. Экспрессивное выражение эмоции при взаимодействии людей может частично или полностью подавляться. Субъект волевым усилием осуществляет контроль внешних проявлений, которые не одобряются им или другими участниками коммуникации. Однако, произвольные выражения эмоций, проявляющиеся при обмене информацией, могут и не активировать желаемый эмоциональный процесс. Например, социальная улыбка является одним из примеров произвольного выражения чувств – она может соответствовать не только переживанию радости, но целому ряду различных эмоциональных переживаний. Как отмечает К. Изард, открытое и преднамеренное использование специфического произвольного выражения для активации соответствующего субъективного переживания может быть эффективным, если индивид желает испытывать побуждаемое чувство [10].

Эмоции, за счет своего экспрессивного компонента (главным образом – экспрессии лица), считаются непосредственным способом установления контакта человека с окружающими людьми, средством воздействия на них. В качестве примера исследователями приводится практика европейских работодателей, которые при приеме на работу руководствуются показателем коэффициента интеллекта (IQ), а повышают в должности – по эмоциональному коэффициенту (EQ), характеризующему способность человека к эмоциональному общению [цит. по 11].

Ссылаясь на исследование Д. Савицки и М. Сима 1974 года, которые предъявляли испытуемым стандартизированные одноминутные фрагменты видеозаписи беседы между социальным работником и подростками, изображавшими малолетних преступников, К. Изард [10] иллюстрирует связь между лицевой экспрессией и тем впечатлением, которое человек производит на окружающих. В упомянутом исследовании лицо каждого из подростков выражало определенную эмоцию – печаль, гнев или радость, либо обнаруживало полное отсутствие эмоций. Испытуемым сообщали о преступлении, якобы совершенном каждым из подростков. Эти преступления были одинаковы по своей тяжести. Испытуемых просили определить, какого наказания они заслуживают. Было обнаружено, что подросткам, чье лицо выражало печаль, участники эксперимента присуждали более мягкое наказание, чем тем, на чьем лице были написаны гнев или радость.

При изучении понимания лицевых паттернов различных эмоций отечественными психологами обнаружено, что успешному декодированию неречевой информации способствует связь реакции на лицевую экспрессию партнера по общению с воспроизведением его мимики. Данный процесс уподобляется «эмоциональному заражению или резонансу» [11]. Таким образом, для распознавания и идентификации невербальных паттернов человек использует два канала – *зрительный*, который производит

опознание с помощью гностических нейронов нижневисочной коры, и *проприоцептивный,* оценивающий паттерны собственной лицевой экспрессии и служащий обратной связью (подкреплением) реакции на информацию со зрительного канала.

Согласно Я. Рейковскому [17], степень эмоциональной экспрессивности оказывает существенное влияние на характер межличностных отношений. Чрезмерная или недостаточная эмоциональная экспрессивность, ее неадекватность выступают причинами возникновения конфликтов в межличностных отношениях. В качестве условия овладения языком эмоций, он рассматривает усвоение общепринятых в конкретной культуре форм их выражения, а также понимание индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живет и работает. Исследователь отмечает, что большинство людей способно без особых затруднений овладеть типичными нормами выражения эмоций. На этом основании понимание эмоционального смысла, заключенного в мимике, жестах, голосе не вызывает затруднений.

Вместе с тем, невысокая точность опознания, полученная в экспериментах с идентификацией эмоций по фотографиям, объясняется тем, что суждения об эмоциональном состоянии других людей обычно основаны не только на наблюдениях за выражением лица, но и наблюдении за жестами и голосом. Одновременно с этим важно иметь данные о ситуации общения. Одинаковое мимическое выражение, наблюдаемое в разных ситуациях, будет получать субъективную интерпретацию. Часто утверждение, что какой-то человек выглядит печальным в значительной степени, объясняется знанием ситуации, в которой он оказался, позиционным отражением именно такой эмоции [17]. Для оценки успешности распознавания эмоций необходимым, на наш взгляд, является учет, как общей ситуации, так и индивидуальной экспрессии.

Человек обладает психофизиологическим механизмом декодирования эмоций и всей невербальной экспрессии в целом. Лицевой гнозис оказывает влияние не только на понимание партнеров по общению, но и изменяет их эмоциональное состояние, мотивацию в общении. При рассмотрении периферических изменений, охватывающих при возникновении эмоций всего человека, было обнаружено, что они распространяются на систему мышц лица и всего тела, проявляются в, так называемых, выразительных движениях (мимике – выразительные движения лица; пантомимике – выразительные движения всего тела и «вокальной мимике» – выражение эмоций в интонации и тембре голоса). Они позволяют понимать изменения эмоционального состояния партнеров по общению [7; 9; 12]. Суждения об эмоциональном состоянии на основании выражения лица представляются по большей части достаточно. Смех и улыбка обычно не вызывают сомнений или расхождения в суждениях [5; 11]. Человек достаточно точно распознает по выражению лица такие эмоции, как радость и страх, несмотря на их индивидуальные различия у разных коммуникаторов. Удивление,

подозрение и гнев дифференцировать труднее. Много ошибок возникает при узнавании презрения и страха, причем презрение нередко путают с гневом [11]. Данные особенности объясняют частыми изменениями лицевой мускулатуры. У людей при выражении различных эмоций наблюдаются значительные индивидуальные различия и трудно установить какой-либо единый способ демонстрирования мимической экспрессии. В некоторых исследованиях были выделены общие для всех модальностей эмоций условия их идентификации по мимике [2].

Американскими исследователями была выявлена устойчивая корреляция между низкой способностью к распознаванию выражений лица, интерпретацией поз и жестов с затруднениями в общении [21]. Экспериментальные данные В.А. Лабунской [13], свидетельствуют о положительной связи между социальным статусом личности и умением интерпретировать невербальные сигналы.

Для разных эмоций выделяют свои оптимальные зоны идентификации Так, выражение эмоций горя и страха в области глаз идентифицируется легче, чем в нижней части лица. Экспрессивные характеристики гнева или спокойствия обнаруживаются в области лба. Эмоции радости, отвращения, сомнения максимально точно опознается по изменениям в нижней части лица [3; 10; 11].

В исследованиях было показано, что у человека в процессе взаимодействия с другими людьми формируется система эталонов восприятия экспрессивного поведения, которые сравниваются друг с другом по содержанию, структуре, уровню обобщенности, типичности. Само содержание эталона, количество признаков, входящих в него, свидетельствует о познавательных возможностях субъекта, о его умении сознательно вычленять признаки экспрессии того или иного состояния. Отмечается, что эмоции лучше опознают люди с развитым невербальным интеллектом, эмоционально подвижные, больше направленные на окружающее, чем на самих себя. Люди необщительные, эмоционально неустойчивые, с развитым образным мышлением, более старшие по возрасту успешнее опознают отрицательные эмоциональные состояния [13].

В заключение отметим, что современные исследования различных средств общения отличаются определенной противоречивостью. По мнению G. Beattie [19], результаты изучения невербальной коммуникации показывают, что при распознавании эмоций, поз и локомоций трудно исключить вербальную составляющую, игнорируя связь между языком и невербальной коммуникацией. Автор выступает против привычного функционального разделения языка и движений человека. Вопрос об отношениях между способностью понимать и использовать невербальные сигналы изучается во многих областях психологии. В первую очередь, он интересует специалистов в области эмоционального интеллекта [20; 22], социальной компетентности [4; 9] и коммуникативной мотивации [12; 15]. В наших ис-

следованиях эмоционально-потребностного компонента коммуникации учитывается дискуссионность сопряженности языка и неречевых средств обмена информацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. *Барабанщиков В.А.* Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по изображению целого и частично открытого лица // Экспериментальная психология. 2008. Т.1. №1. С. 62–83.
3. *Белобрыкина О.А.* Специфика распознавания эмоций детьми старшего дошкольного возраста в зависимости от отношения матери к ребенку // IX Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». В 6 т. Т.5. Ч.1: Психология и педагогика. Томск: ИНЛ ТГПУ, 2005. С. 59–71.
4. *Белобрыкина О.А., Горшечникова Г.А.* Одежда как средство амплификации эмоционально-коммуникативного развития дошкольника // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: сборник материалов международной научно-практической конференции; Брест, 19-20 апреля 2012 г. / редкол: Н.А. Леонюк [и др.]. Брест: Альтернатива, 2012. С. 22–24.
5. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: Филинъ, 1996. 346 с.
6. *Большунова Н.Я.* Поступок как восхождение к субъектности // Нравственность современного российского общества: психологический анализ / отв. ред.: А. Журавлев, А. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 137–154.
7. *Большунова Н.Я.* Психологические факторы, влияющие на успешность распознавания эмоций по голосу у педагогов // Голос и речь. 2012. №1(6). С. 105-110.
8. *Дерябин В.С.* Чувства, влечения, эмоции / под ред. В.М. Смирнова, А.И. Трохачева; Л.: Наука, 1974. 258 с.
9. *Защиринская О.В., Горбунов И.А.* Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестник СПбГУ. Серия 12. 2009. Вып. 3. Ч.2. С. 174-185.
10. *Изард К.Э.* Психология эмоций. СПб: Питер, 1999. 464 с.
11. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
12. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
13. *Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 608 с.
14. *Лебединский В.В., Бардышевская М.К.* Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия. В 2-х т. М.: ЧеРо, Высшая школа, МГУ, 2002. Т 1. 744 с.; Т. 2. 818 с.
15. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
16. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
17. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс,1979. 75 с.
18. *Фресс П.* Эмоциогенные ситуации // Экспериментальная психология / ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1975. С. 133-142.
19. *Beattie G.* Visible Thought: The New Psychology Of Body Language. Routledge: London, 2003. 386 pp.
20. *Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G.* Human abilities: emotional intelligence / Annual Review of Psychology. Vol. 59. 2008. Pp. 507-536.

21. *Pelc K., Kornreich C., Foisy M.L., Dan B.* Recognition of Emotional Facial Expressions in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder / Pediatric Neurology. V.35. I.2. 2006. Pp. 93-97.

22. *Tett R.P., Fox K.E., & Wang A.* Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain // Personality and Social Psychology Bulletin. V.31. 2005. Pp. 859-888.

O.V. Zashchirinskaia

EMOTIONAL COMPONENT OF NONVERBAL COMMUNICATION

The theoretical analysis of the importance of an emotional component in formation of motivation of communication is presented in article. Specifics of ekspessivno-mimic expression of emotions are considered and their place in structure of nonverbal communication of the personality is designated.

Keywords: motivation, requirement, communication, emotions, nonverbal communication.

REFERENCES

1. *Anan'yev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya. SPb.: Piter, 2001. 288 pp.

2. *Barabanshchikov V.A.* Vospriyatiye individual'no-psikhologicheskikh osobennostey cheloveka po izobrazheniyu tselogo i chastichno otkrytogo litsa // Eksperimental'naya psikhologiya. 2008. T.1. №1. Pp. 62–83.

3. *Belobrykina O.A.* Spetsifika raspoznavaniya emotsiy det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta v zavisimosti ot otnosheniya materi k rebenku // IX Vserossiyskaya konferentsiya studentov, aspirantov i molodykh uchenykh ‘‘Nauka i obrazovaniye’’. V 6 t. T.5. CH.1: Psikhologiya i pedagogika. Tomsk: INL TGPU, 2005. Pp. 59–71.

4. *Belobrykina O.A., Gorshechnikova G.A.* Odezhda kak sredstvo amplifikatsii emotsional'no-kommunikativnogo razvitiya doshkol'nika // Sotsial'no-pedagogicheskaya i mediko-psikhologicheskaya podderzhka razvitiya lichnosti v ontogeneze: sbornik mate-rialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii; Brest, 19-20 aprelya 2012 g. / edited by N.A. Leonyuk [etc.]. Brest: Al'ternativa, 2012. Pp. 22–24.

5. *Boyko V.V.* Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i drugikh. M.: Filin", 1996. 346 pp.

6. *Bol'shunova N.Ya.* Postupok kak voskhozhdeniye k sub"yektnosti // Nravstvennost' sovremennogo rossiyskogo obshchestva: psikhologicheskiy analiz / edited by A. Zhuravlev, A. Yurevich. M.: Institut psikhologii RAN, 2012. Pp. 137–154.

7. *Bol'shunova N.Ya.* Psikhologicheskiye faktory, vliyayushchiye na uspeshnost' raspoznavaniya emotsiy po golosu u pedagogov // Golos i rech'. 2012. №1(6). Pp. 105-110.

8. *Deryabin V.S.* Chuvstva, vlecheniya, emotsii / edited by V.M. Smirnova, A.I. Trokhacheva; L.: Nauka, 1974. 258 pp.

9. *Zashchirinskaya O.V., Gorbunov I.A.* Emotsii v kontekste neverbal'noy kommunikatsii normal'no razvivayushchikhsya podrostkov i ikh sverstnikov s narusheniyem intellekta // Vestnik SPbGU. Seriya 12. 2009. Vyp. 3. CH.2. Pp. 174-185.

10. *Izard K.E.* Psikhologiya emotsiy. SPb: Piter, 1999. 464 pp.

11. *Il'in Ye.P.* Emotsii i chuvstva. SPb.: Piter, 2001. 752 pp.

12. *Il'in Ye.P.* Psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnosheniy. SPb.: Piter, 2009. 576 pp.

13. *Labunskaya V.A.* Ekspressiya cheloveka: obshcheniye i mezhlichnostnoye poznaniye. Rostov n/D.: Feniks, 1999. 608 pp.

14. *Lebedinskiy V.V., Bardyshevskaya M.K.* Psikhologiya anomal'nogo razvitiya rebenka: Khrestomatiya. V 2-kh t. M.: CheRo, Vysshaya shkola, MGU, 2002. T 1. 744 pp.; T. 2. 818 pp.

15. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

16. *Myasishchev V.N.* Psikhologiya otnosheniy / edited by A.A. Bodaleva. M.: In-t prak-ticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1995. 356 pp.

17. *Reykovskiy Ya.* Eksperimental'naya psikhologiya emotsiy. M.: Progress,1979. 75 pp.

18. *Fress P.* Emotsiogennyye situatsii // Eksperimental'naya psikhologiya / edited by P. Fress, Zh. Piazhe. M.: Progress, 1975. Pp. 133-142.

19. *Beattie G.* Visible Thought: The New Psychology Of Body Language. Routledge: London, 2003. 386 pp.

20. *Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G.* Human abilities: emotional intelligence / Annual Review of Psychology. Vol. 59. 2008. Pp. 507-536.

21. *Pelc K., Kornreich C., Foisy M.L., Dan B.* Recognition of Emotional Facial Expressions in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder / Pediatric Neurology. V.35. I.2. 2006. Pp. 93-97.

22. *Tett R.P., Fox K.E., & Wang A.* Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain // Personality and Social Psychology Bulletin. V.31. 2005. Pp. 859-888.

УДК 159.9

О.С. Зорькина

АНАЛИЗ КАТЕГОРИЙ «МОТИВАЦИЯ» И «МОТИВ» С ПОЗИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В работе представлен краткий итог сравнительного анализа традиционных взглядов отечественных психологов на сущность мотивации и природу мотива как главенствующих побудителей активности человека.

Ключевые слова: структура мотивации, полифункциональность мотива, личностно-деятельностный подход.

В отечественной психологии исследование мотивации имеет давнюю устойчивую традицию и осуществляется в русле личностно-деятельностного подхода. В понятие «мотивация» учеными вкладывается неоднозначный смысл. Сложность и многоаспектность проблемы обусловливает множество различных точек зрения, касающихся определения сущности, природы, структуры мотивации.

Проведенный нами теоретический анализ работ отечественных ученых позволяет говорить о наличии на сегодняшний момент двух основных позиций в понимании сущности мотивации. Так, представители первого подхода (Р.С. Вайсман, Ю.Ю. Лазаускас, И.А. Васильев и М. Шагомед-Эминов и др.) основываются на функциональных и динамических характеристиках мотивации и определяют ее как процесс, ориентировку, состояние. Приверженцы второго подхода (В.Г. Асеев, М.В. Матюхина, В.Г. Леонтьев, П.М. Якобсон и др.) исследуют мотивацию, исходя из ее

структурных характеристик, и определяют ее как целостную систему, совокупность различных побудителей поведения и деятельности.

Следует отметить, что именно второй подход представлен в отечественной литературе более широко. При этом различные авторы неоднозначно представляют структурные составляющие мотивации. П.М. Якобсон под феноменом мотивации понимает «совокупность тех психологических моментов, которыми определяется поведение человека в целом» [5, с. 178]. Думается, что данная трактовка является слишком широкой, позволяющей подвести под мотивацию все многочисленные факторы, влияющие на поведение и деятельность: и межличностные отношения, и черты характера, и особенности эмоциональной сферы личности. Поэтому более адекватными нам представляются определения, в которых авторы пытаются более четко обозначить спектр мотивационных компонентов. Так, например, В.Г.Асеев включает в структуру мотивации ценностные ориентации личности, интересы, стремления, цели, влечения, установки, общественные идеалы и т.п. [1]. Данное определение, на наш взгляд, подходит скорее для раскрытия понятия «мотивационная сфера», чем «мотивация», т.к. оно описывает взаимосвязь побудителей *различных* аспектов поведения и *разных* видах деятельности. Большинство мотивов, входящих в мотивационную сферу личности, обычно является довольно устойчивыми. Некоторые из них действуют в течение всей жизни человека и обусловливают ту или иную его поведенческую стратегию. Наиболее устойчивые, глубоко личностные мотивы доминируют в мотивационной сфере, организуя и подчиняя себе все другие побудители, оказывая значительное влияние на духовный облик личности. В отличие от мотивационной сферы, как относительно постоянного многостороннего, многомерного, многоструктурного образования, мотивация представляет собой ситуативную совокупность мотивов, побуждающих и регулирующих *конкретную* деятельность и *конкретные* акты поведения [4]. Как указывает В.Г. Леонтьев, мотив является наиболее зрелой, человеческой формой мотивации деятельности. Мотив понимается ученым как «сложное многоуровневое и многоструктурное образование, способное побуждать и регулировать деятельность человека на бессознательном и сознательном уровне» [4, с. 68].

В контексте анализа психологических функций мотива чрезвычайный интерес представляют исследования, проведенные В.Г. Леонтьевым [4], И.А. Васильевым и М.Ш. Магомед-Эминовым [2]. В упомянутых работах функциональная сторона мотивов представлена в наиболее развернутом виде. Прежде всего, оба автора выделяют селективную функцию мотива. По В.Г. Леонтьеву, сущностью данной функции является отбор различных побудителей, действующих на человека в данный момент времени, с целью установления приоритета их удовлетворения. На основе селективной функции оценивается значимость возникшей потребности для настоящего и будущего личности [4]. По утверждению И.А. Васильева и М.Ш. Маго-

мед-Эминова, функция селекции заключается в выборе субъектом актуальной цели и последующей направленности действия на эту цель [2]. Однако В.Г. Леонтьев в этой связи настаивает на выделении еще одной функции – *целемоделирующей,* которая определяет стратегию удовлетворения потребностей посредством построения иерархии целей. По свидетельству автора, образование целей необходимо затем, чтобы потребность из внутреннего состояния перешла к этапу непосредственной реализации. При этом целемоделирующая функция стимулирует возникновение в сознании образа того, что может удовлетворить актуальную потребность, учитывая прошлое, настоящее и будущее личности [4].

Как полагает В.Г. Леонтьев [4], функция мотива, отвечающая за построение целей, непосредственно связана с еще одной мотивационной функцией – *когнитивной,* сущность которой состоит во включении познавательных процессов в оценку и выработку путей удовлетворения возникшей потребности. Именно за счет когнитивной функции человек способен сопоставлять свой прошлый опыт с имеющейся в наличии ситуацией и предвосхищать результаты будущей деятельности.

Возвращаясь к анализу работы И.А. Васильева и М.Ш. Магомед-Эминова, важно упомянуть и рассматриваемую в ней мотивационную функцию *переключения,* когда посредством мотивации осуществляется остановка, перерыв в осуществлении действия, либо полное его переключение и прерывание. Кроме того, авторы отдельно выделяют и функцию *контроля* выполнения действия и реализации намерения [2].

Завершая рассмотрение вопроса о функциональном ядре мотива и мотивации, необходимо еще раз подчеркнуть, что мотив представляет собой полифункциональное образование, определяющее возникновение, направление и регуляцию осуществления конкретных форм деятельности. Т.к. приведенные функциональные особенности мотивов являются и основными функциональными особенностями мотивации в целом, то можно говорить, что «проблема мотивации включает в себя не только выяснение первоначальных побудительных сил человеческой активности, … но и всех тех факторов, которые направляют, регулируют, поддерживают эти действия, или, наоборот, изменяют их исходную направленность, блокируют их осуществление на всем «протяжении» поведения» [3, с. 148].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асеев В.Г.* Структурные характеристики мотивационной системы личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976. С. 172-192.

2. *Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. М.: МГУ, 1991. 144 с.

3. *Джидарьян И.А.* О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности / ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1974. С. 145-169.

4. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: НГПУ, 2002. 264 с.

5. *Якобсон П.М.* Психология чувств и мотивации. Воронеж: НПО «МОДЭК»; М.: Институт практической психологии, 1998. 304 с.

O.S. Zorkina

ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF MOTIVATION IN RUSSIAN PSYCHOLOGY

The study presents a brief summary of the comparative analysis of traditional views of Russian psychologists on the nature of motivation and the nature of the motive as the dominant precursors of human activity.

Keywords: structure of motivation, polyfunctionality of motive, personal and activity approach.

REFERENCES

1. *Aseyev V.G.* Strukturnyye kharakteristiki motivatsionnoy sistemy lichnosti // Psikhologicheskiye problemy sotsial'noy regulyatsii povedeniya. M.: Nauka, 1976. Pp. 172-192.

2. *Vasil'yev I.A., Magomed-Eminov M.Sh.* Motivatsiya i kontrol' za deystviyem. M.: MGU, 1991. 144 pp.

3. *Dzhidar'yan I.A.* O meste potrebnostey, emotsiy i chuvstv v motivatsii lichnosti // Teoreticheskiye problemy psikhologii lichnosti / edited by Ye.V. Shorokhova. M.: Nauka, 1974. Pp. 145-169.

4. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: NGPU, 2002. 264 pp.

5. *Yakobson P.M.* Psikhologiya chuvstv i motivatsii. Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’; M.: Institut prakticheskoy psikhologii, 1998. 304 pp.

УДК 378.147:316.628

Ю.В. Иванина

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИОЛОГИИ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлены результаты исследования особенностей мотивации магистрантов Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета. Сделан вывод том, что преобладающим мотивом в обучении у магистрантов первого курса является приобретение знаний и получение диплома, тогда как магистранты второго курса более ориентированы на профессию и получение знаний для профессиональной деятельности.

Ключевые слова: магистратура, мотивация, профессия, научная деятельность.

Магистратура – новая ступень в системе профессионального образования Российской Федерации. Обучение в магистратуре, в отличие от обучения в бакалавриате, дает возможность более глубокого изучения специальных дисциплин. Магистратура предполагает, что человек получает профессиональные компетенции в выбранном направлении.

Успешное овладение специальными знаниями и формирование компетенций, необходимых для эффективного выполнения профессиональных обязанностей, во многом зависит от изначальной направленности будуще-

го магистра на реализацию своих способностей в избранной области, стремления к достижению профессионального совершенства. Но существуют и проблемы в системе российского образования с магистратурой. Новая система не привычна для России. В магистратуру поступают не нашедшие работу бакалавры, чья профессиональная подготовка ниже, чем у сегодняшних специалистов.

Обучение в магистратуре имеет свою специфику и особенности. Это касается, в первую очередь, сферы мотивации магистрантов: зачастую в магистратуру поступают студенты, которые не планируют в дальнейшем работать по выбранной специальности или заниматься научной деятельностью, видят в магистратуре средство получить отсрочку от армии, комнату в общежитии или просто наличие дополнительного диплома. Многие студенты-бакалавры, поступают в магистратуру по причине неопределенности будущего, незнания способов использования своих знаний. В связи с этим возникают проблемы в ходе учебного процесса, отсутствие мотивации и интереса в получении новых знаний, нежелание быть инициатором и участником в различных проектах и конференциях. Такие магистранты не получают от обучения качественных знаний и не оправдывают степень магистра в дальнейшем.

Вопросы мотивации обучения в вузе проанализированы в трудах ряда отечественных психологов (А.А. Вербицкий, И.Л. Медведева и др.) [1; 4]. Отношение студентов к профессии, формирующееся в процессе учебной деятельности, рассматривалось в работах О.В. Гавриловой, В.И. Ковалева и др. [2; 3].

Опытно-экспериментальной базой нашего исследования стал Институт педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (далее – ИППС СФУ). В нем осуществляется подготовка магистрантов по следующим направлениям: «Педагогическое образование» (37 магистрантов на первом курсе и 25 человек на втором курсе); «Психология» (10 магистрантов на первом курсе). Всего в исследовании приняло 72 испытуемых.

В исследовании применялись следующие диагностические методики: методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева [5]. С помощью этих методик мы исследовали мотивацию магистрантов, мотивы поступления в магистратуру, доминирующие мотивы обучения.

Исследование с применением методики Т.И. Ильиной показало, что у магистрантов первого курса преобладает мотив «приобретение знаний» (57%). У 16% испытуемых в равной степени выражены мотивы «овладение профессией» и «получение диплома». И лишь у 27% респондентов преобладает мотив «получение диплома». Это означает, что 57% магистрантов пришли сюда, прежде всего, за практическими или академическими знаниями (т.е. магистратура им нужна для профессиональной деятельности или для поступления в аспирантуру, научной деятельности). Такие магистранты ожидают от обучения более практической направленности, возможно-

сти применять полученные теоретические знания на практике. Но, т.к. мотив «овладение профессией» был менее выражен, то это означает, что магистранты не применяют, или не знают, как применять, полученные знания в практической деятельности.

На 2 курсе у 72% испытуемых преобладают мотивы «приобретение знаний» и «овладение профессией». У 28% магистрантов значительно преобладает мотив «получение диплома».

Преобладание мотивов «приобретение знаний» и «овладение профессией» свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею. Данные показатели более выражены у магистрантов 2-го года обучения. Магистранты второго курса более направлены на получение новых знаний и реализацию этих знаний в практической деятельности. Это означает, что такие магистранты ожидают от обучения, прежде всего практической направленности, участия в научных конференциях и проектах, профессионального и личностного саморазвития. Магистранты не только получают и усваивают теоретические знания, но и имеют представления о применении этих знаний на практике.

По тесту «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева были получены следующие результаты. У магистрантов 2-го года обучения показатели по шкалам «цели в жизни», «процесс жизни» «результативность жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь» выше, чем у магистров 1-го года обучения. Магистранты 2-го курса более целеустремленные, их жизнь интересна, эмоционально насыщена и наполнена смыслом. Они оценивают себя как сильную личность, обладающей достаточной свободой выбора, контролируют свою жизнь, решительны. Это говорит о том, что такие магистранты активны в обучении, проявляют себя, участвуя в различных конференциях, стремятся к саморазвитию и к самообразованию. Они не ждут готовых знаний от преподавателей, а стремятся получать их самостоятельно.

Возможно, это связано с тем, что до второго года обучения доходят только целеустремленные и активные магистранты. В период поступления и обучения студентов на 1-м курсе магистратуры отчисляются больше половины магистрантов. Студенты, которые при поступлении в магистратуру преследовали иные цели, не связанные с образованием, очень сложно завершить образование до получения степени магистра.

Таким образом, результаты исследования показали, что мотивация магистрантов 1-го года обучения и 2-го года обучения различна. Магистранты 1-го курса более ориентированы на получение знаний, которые дает университет, чем на самостоятельное и активное обучение. Они не склонны к проявлению инициативы для участия в различных конференциях и к саморазвитию. Магистранты 2-го курса более активны в научной деятельности, стремятся к самостоятельному получению знаний, более склонны рассчитывать на себя и собственные силы.

Полученные данные позволяют определить актуальные направления, связанные с развитием процесса профессиональной подготовки в вузе с учетом мотивации обучения магистрантов. Обнаруженная специфика мотивационной сферы может быть использована при построении методов и программ обучения в Сибирском федеральном университете. Изучение особенностей отношения магистрантов к обучению и получаемой профессии дает возможность корректировать уровень их личной мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бакашаева Н.А., Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: учебное пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.

2. *Гаврилова О.В.* Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровнего образования: автореф. дис. … канд. психол. наук: Казань: Казанский гос. ун-т., 2000. 23 с.

3. *Ковалев В.И.* Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 193 с.

4. *Медведева И.А.* Связь мотивов поступления в вуз с удовлетворенностью профессиональным выбором студентов образовательных учреждений различного типа и профиля: дис. … канд. психол. наук. Пенза: [Б. и.], 2003. 187 с.

5. Методики исследования мотивационной сферы // Тестотетика. [Электронный ресурс]. URL: http:// testoteka.narod.ru/ms/0.html (дата обращения: 22.10.2013).

Yu.V. Ivanina

MOTIVATIONAL FEATURES OF THE MASTER DEGREE STUDENTS OF THE INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCE, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY, SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

The article examines the characteristics of motivation Masters Institute of Education, Psychology and Sociology of Siberian Federal University. It is concluded that the predominant motive in learning from masters of the first course is the acquisition of knowledge and a diploma, while second-year master's degrees are more focused on the profession and the acquisition of knowledge for professional work.

Keywords: master, motivation, profession, scientific activity.

REFERENCES

1. *Bakashayeva N.A., Verbitskiy A.A.* Psikhologiya motivatsii studentov: uchebnoye posobiye. M.: Logos, 2006. 184 pp.

2. *Gavrilova O.V.* Vzaimosvyaz' udovletvorennosti i motivatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov v sisteme mnogourovnego obrazovaniya: avtoref. dis. … kand. psikhol. nauk: Kazan': Kazanskiy gos. un-t., 2000. 23 pp.

3. *Kovalev V.I.* Motivy povedeniya i deyatel'nosti. M.: Nauka, 1988. 193 pp.

4. *Medvedeva I.A.* Svyaz' motivov postupleniya v vuz s udovletvorennost'yu professional'nym vyborom studentov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy razlichnogo tipa i profilya: dis. … kand. psikhol. nauk. Penza: [B. i.], 2003. 187 pp.

5. Metodiki issledovaniya motivatsionnoy sfery // Testotetika. Available at: http:// testoteka.narod.ru/ms/0.html, accessed 22.10.2013.

УДК 159.99+378+34.08

В.А. Иванченко, Ю.А. Козлова

БИНАРНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СПОСОБ ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

По мнению авторов, применение новых педагогических технологий, например, бинарного практического занятия, способствует изменению мотивации обучения в вузе и формированию более точного представления о профессии.

Ключевые слова: мотивация обучения в вузе, компетентностный подход, бинарные занятия в вузе.

Анализ актуальной ситуации на рынке труда косвенно указывает на недостаточную эффективность традиционной образовательной парадигмы, т.к. нынешним выпускникам при приеме на работу не хватает практических навыков при достаточно высоком уровне теоретической подготовки. Переход на новую парадигму образования предполагает компенсацию этого пробела в подготовке специалистов, но конкретных инструментов (образовательных технологий) для обеспечения компетентностного подхода в образовании предлагается мало. Таким образом, профессорско-преподавательский состав оказывается в ситуации неопределенности, когда, с одной стороны, необходимо выдать значительный объем теоретического материала, а с другой стороны, подготовить востребованного специалиста-практика. Модель бинарного занятия позволяет сочетать освоение теории через ее непосредственное применение в близких к жизни ситуациях, что способствует изменению существующей ситуации на рынке труда в лучшую для выпускников сторону.

Важной составляющей в подготовке специалиста является его мотивация обучения. Если студент видит перспективы применения получаемых знаний в реальной жизни, то мотивация обучения у него повышается, что влияет на улучшение усвоения знаний [2, 3]. По мнению авторов, бинарное практическое занятие, реализуемое в рамках деятельностного подхода, является по своей сути интерактивной формой получения знаний студентами и ликвидирует дистанцию между теорией и практикой, но применяется преимущественно в общеобразовательной организации.

Разрабатываемая авторами модель бинарного занятия позволяет совмещать получение профессиональных знаний с отработкой и развитием общекультурных компетенций у студентов-юристов в соответствии с ФГОС ВПО, в т.ч. способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-3), умения логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4), обладания культурой поведения, готовности к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5) [1].

Стоит отметить, что в вузах бинарные занятия осуществляются в основном в лекционной форме с целью показать существование различных

научных взглядов на одну и ту же проблему. Бинарные практические занятия в свою очередь предполагают объединение игровых технологий, технологий проблемного обучения, инновационных технологий (кейс-стади) и т.д.

В период апробации модели бинарных занятий у студентов 2 курса юридического факультета ФГБОУ ВПО НГТУ в рамках изучения дисциплины «Трудовое право» с марта по май 2014 года был проведен формирующий эксперимент с применением интерактивных занятий с использованием бинарной технологии преподавания, когда ведущими деловой игры и консультантами являются специалист-юрист и специалист-психолог. Для повышения эффективности усвоения содержания дисциплины авторы использовали интерактивные формы обучения (деловые игры) по темам «Трудовой договор» и «Трудовая дисциплина» с привлечением студентов технической и психологической специальностей. Общее количество участников эксперимента – 70 человек, из них 27 студентов мужского пола и 33 студента женского пола в возрасте от 18 до 21 года.

«Трудовое право» является комплексной дисциплиной, предполагающей изучение не только юридических, но и социально-психологических механизмов для последующего трудоустройства и эффективной правоприменительной практики. В ситуации необходимости применения полученных в вузе знаний по специальности могут возникнуть трудности, обусловленные недостаточным развитием навыков делового общения. Иначе говоря, студенты при трудоустройстве не всегда адекватно представляют себе потребности и интересы потенциального работодателя и не в состоянии продемонстрировать имеющиеся у них знания и навыки. Предлагаемый авторами формат проведения занятий направлен на развитие коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса за счет имитации реальной ситуации трудоустройства, прекращения трудового договора и разработки мер по соблюдению трудовой дисциплины в коллективе и привлечения работника к дисциплинарной ответственности.

Для оценки эффективности данного подхода группы были разделены на экспериментальную и контрольную. С обеими группами было проведено психодиагностическое тестирование до эксперимента и после с использованием методики изучения коммуникативных и организаторских склонностей «КОС» и методики изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, а также контрольное тестирование полученных знаний у студентов-юристов по изучаемым в интерактивной форме темам с использованием тестовых заданий на знание материала. Эксперимент включал в себя проведение трех полуторачасовых совместных интерактивных практических занятий в форме деловой игры. В экспериментальной группе приняли участие студенты механико-технологического факультета 1 курса и студенты-психологи 4 курса ФГБОУ ВПО НГТУ.

В результате проведенного эксперимента в экспериментальной группе было отмечено несущественное повышение средних значений коммуника-

тивных и организаторских склонностей (методика КОС) с 12,2 и 13,2 до 12,4 и 13,4, соответственно; произошло незначительное снижение средних значений мотивации получения диплома (с 6.4 балла до 5.7), которая интерпретируется Т.И. Ильиной как неадекватная мотивация обучения в вузе, преобладающими в мотивации обучения оказались мотивы приобретения знаний (7.6 балла до эксперимента и 7.4 после эксперимента), а наиболее стабильными – мотивы освоения профессии (5.3 балла). Благодаря применению r-критерия Спирмена, была выявлена прямая достоверная связь между мотивацией освоения профессии и коммуникативными склонностями ($r=0.26$, $p<0.03$). Это означает, что, повышая в рамках занятий коммуникативные навыки студентов студентов-юристов, мы можем воздействовать на мотивацию освоения профессии, создавая более полное представление о реальной профессиональной деятельности. В контрольной группе изменений по психологическим методикам не обнаружено.

С точки зрения освоения профессиональных знаний, экспериментальная группа показала результаты по средним значениям чуть выше, чем контрольная группа (16.5 баллов в экспериментальной группе, 16.4 – в контрольной), т.е. экспериментальной группой было дано большее количество правильных ответов на итоговые задания теста по пройденному в экспериментальной форме материалу по сравнению с контрольной группой.

На основании проведенного пилотажного исследования мы можем сделать вывод, что бинарные практические занятия в вузе в целом можно рассматривать как способ повышения коммуникативных и организаторских склонностей и изменения мотивации обучения у студентов начальных курсов, но для этого необходимо продолжение изучения эффективности данной образовательной технологии на расширенной выборке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Минобрнауки РФ №464 от 04.05.2010 г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)». [Электронный ресурс]. URL: http:// минобрнауки.рф/документы/1879 (дата обращения: 10.09.2014 г.)

2. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

3. *Лобашев В.Д.* Мотивация процессов восприятия и усвоения учебной информации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. №30, Т.8. С. 112-128.

V.A. Ivanchenko, Yu.A. Kozlova

BINARY PRACTICAL LESSONS AS A WAY TO CHANGE A MOTIVATION OF EDUCATION OF STUDENTS AT A HIGH SCHOOL

Authors suppose that using of new pedagogical technologies, for example, binary practical lessons can influence on motivation of education, communicative and organizational skills of students at a high school.

Keywords: motivation of education, competency-based approach, binary lesson at a high school**.**

REFERENCES

1. Prikaz Minobrnauki RF №464 ot 04.05.2010 g. ‘‘Ob utverzhdenii i vvedenii v deystviye federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 Yurisprudentsiya (kvalifikatsiya (stepen') ‘‘bakalavr’’)’’. Available at: http:// minobrnau-ki.rf/dokumenty/1879, accessed 10.09.2014.

2. *Bespal'ko V.P.* Pedagogika i progressivnyye tekhnologii obucheniya. M.: Pedagogika, 1989. 192 pp.

3. *Lobashev V.D.* Motivatsiya protsessov vospriyatiya i usvoyeniya uchebnoy informatsii // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2007. №30, T.8. Pp. 112-128.

УДК 159.9+331

М.В. Короткая, И.В. Перистая

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОГО ФАКТОРА НА СИСТЕМУ МОТИВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ

Статья посвящена исследованию особенностей в мотивации мужчин и женщин в организации банковской сферы. На данный момент в организациях существует проблема нивелирования гендерного фактора при построении системы мотивации. В статье излагаются краткие выводы о необходимости учета гендерного фактора.

Ключевые слова: мотивы, мотивация труда, гендерный фактор, система мотивации персонала в организации.

Тема, связанная с мотивацией персонала в организации довольно популярна, поскольку мотивация очень часто выступает своего рода «панацеей» от многих бед и используется, например, для того, чтобы повысить производительность труда, способствовать формированию в коллективе общих ценностей, привлечь более компетентных специалистов и т.д.

Однако, какие бы надежды ни возлагали управленцы на систему мотивации персонала, они будут тщетными, если сама система строится без учета всех важных мотиваторов для конкретной организации. К примеру, для одних важно видеть, как их вклад в работу отражается в моральном и материальном поощрении, для других важна стабильность и социальный

пакет, для третьих – свобода в действиях на работе. При планировании системы мотивации в организации мы, в первую очередь, должны ответить на вопрос, «какие мотивы стоят за поведением сотрудников?». Учет гендерного аспекта может помочь ответить на него.

Существующие различия в поведении мужчин и женщин определяются скорее не биологией, а окружающей средой, которая формирует стереотипы, поддерживает их и даже оправдывает [4]. Современные женщины порой не менее амбициозны, чем мужчины, а некоторые мужчины довольно эмоциональны и сильно ориентированы на семью. Знание нюансов типично «женской» и «мужской» мотивации может способствовать созданию более продуктивной и оптимальной системы мотивации персонала.

Система мотивации включает материальные и нематериальные стимулы, обеспечивающие качество и производительность труда, а также способ привлечь в компанию наиболее талантливых сотрудников [2]. Материальная мотивация предполагает денежные вознаграждения за труд и результаты работы. К системе нематериальной мотивации относят организацию профессиональных конкурсов, корпоративных праздников, предоставление социальных льгот, дополнительных отпусков и т.д.

В современной психологии понятие «мотивация» рассматривается с различных позиций, и точного общего определения его не существует, но применительно к планированию системы мотивации в организации мы, в первую очередь, должны ответить на вопрос, какие мотивы стоят за поведением сотрудников? Учет гендерного аспекта, на наш взгляд, может помочь ответить на этот вопрос при построении системы мотивации.

Гендер – это совокупность соматических, репродуктивных, социокультурных и поведенческих характеристик, дающих индивиду личный, социальный и правовой статус мужчины или женщины [1]. Предписываемые мужчинам и женщинам социально-ролевые функции часто сводятся к стереотипам, что является проблемой для многих компаний. Например, существует стереотип, что женщины не могут быть хорошими руководителями, что мешает многим из них построить свою карьеру, при этом организация, в которой жив этот стереотип, возможно, отказывается от компетентных специалистов. И наоборот, во всем мире участились случаи, когда мужчины уходят в отпуск по уходу за ребенком, и это происходит потому, что мужчина осознанно делает выбор в пользу семьи, а не карьеры. Все это нужно учитывать при планировании конкретной системы мотивации, однако стереотипы и тенденции должны быть проверены и подтверждены.

Нами было проведено исследование источников мотивации персонала томского филиала одного из крупных российских банков, цель которого – выявление влияния гендерного фактора на мотивацию персонала в организации. В системе мотивации этой организации не был учтен гендерный фактор, соответственно, одной из задач нашего исследования был не толь-

ко анализ существующей системы, но и возможности ее развития с учетом гендерного фактора.

В этой организации мотивация персонала представлена в виде материальной составляющей (стимулирование по целям, с использованием KPI) и нематериальной. KPI зависит от поставленной перед организацией текущей цели. Сотрудникам банка предоставляют возможность выбора дополнительных социальных льгот. Сотрудник может выбрать до трех льгот в год. Предоставляемые льготы: дополнительные дни отпуска, оплата обучения, добровольное медицинское страхование, ипотека с меньшим процентом и другие.

Технология KPI помогает оценить эффективность реализации не только тактических, но и стратегических целей всей организации, чего нельзя сказать о нематериальной части системы мотивации, где единственным критерием для поощрения является результативность сотрудника. Поскольку должного внимания оценке эффективности нематериальной части системы мотивации не уделяется (она затратная по временным и финансовым показателям), вне зависимости от результатов деятельности, мы можем говорить о неполноте элементов в системе управления мотивацией.

Для проведения исследования использовался «Опросник для выявления источников мотивации», предложенный и валидизированный Д. Барбуто и Р. Сколлом [3; 5]. Для нас было важно определить различия в выраженности тех или иных источников мотивации среди сотрудников банка. В опросе участвовало 15 сотрудников, 5 мужчин и 10 женщин, в возрасте от 24 до 44 лет.

Наиболее выраженным источником мотивации у сотрудников банка оказалась «внутренняя концепция Я», это означает, что сотрудников в большей степени мотивирует самореализация, развитие своих навыков и компетенций, достижение внутреннего идеала личности, профессионализма.

Следующий по выраженности источник мотивации – «внутренние процессы». Сотрудников мотивирует удовольствие, получаемое от работы, от выполнения каких-либо заданий, функций. Еще один источник мотивации, который выражен практически так же – «инструментальная мотивация». Это ориентация на материальное вознаграждение за работу, поведение или другие действия.

Так же в положительных значениях представлены такие источники мотивации, как «внешняя концепция Я» и «интернализация целей». Сотрудников с выраженной «внешней концепцией Я» мотивирует похвала за результаты работы, одобрение действий и поведения со стороны коллег, руководства. «Интернализация целей», означает, что сотрудника мотивирует достижение целей коллектива, соответствующих ценностям сотрудника.

Анализ результатов опроса сотрудников, позволяет говорить о сходстве и различии в выраженности разных источников мотивации у мужчин и женщин в данной организации. Результаты опроса показали, что

и у мужчин, и у женщин ярко выражен такой источник мотивации как «внутренняя концепция Я». Развитие и наращивание компетенций мотивирует как женщин, так и мужчин и остается для них главным приоритетом. Мотивация, обусловленная внутренними процессами, больше свойственна мужчинам, чем женщинам, но отличия невелики. А вот «инструментальная мотивация» у женщин почти вдвое превышает уровень ее выраженности у мужчин. У мужчин, в свою очередь, ориентация на цели коллектива и организации сопоставима с ориентацией на денежное вознаграждение, т.е. выраженность этих двух источников мотивации одинаково невысокая. Похвала для женщин оказалась более важной, чем для мужчин. Для мужчин же «внешняя концепция Я» не имеет значения.

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить об особенностях мотивирования мужчин и женщин, а также о том, что различия между мотивацией мужчин и женщин в данной организации существуют, но не учитываются в системе мотивации. Выявленные различия можно использовать для более детального исследования, а в будущем – для пересмотра существующей системы мотивации с учетом специфики гендерных предписаний и построения более эффективной системы мотивации, предполагающей меньшие затраты и большую отдачу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Варданян И.С.* Новые тенденции к мотивации персонала // Cornerstone. [Электронный ресурс]. URL: http:// www.cornerstone.ru/es/esnews/eshrnews/?id=99 (дата обращения: 04.03.2014).

2. Мотивация персонала // Консультационно-кадровый центр «Профессионал» [Электронный ресурс]. URL: http:// www.hrconsult.ru/content/view/23/33/ (дата обращения: 30.10.2014).

3. Опросник для определения источников мотивации // HR-Portal. [Электронный ресурс]. URL: http:// www.hr-portal.ru/tool/oprosnik-dlya-opredeleniya-istochnikov-motivacii (дата обращения: 16.06.2014).

4. *Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р.* Не мужское это дело… // Социологические исследования. 2012. №6. С. 74-82.

5. *Barbuto J., Fritz S., Lim J. et al.* Using the MBTI® Instrument and the Motivation Sources Inventory ... // Journal of Psychological Type. 2008. №68. Pp. 140-147.

M.V. Korotkaya, I.V. Peristaya

RESEARCH THE EFFECT OF GENDER FACTOR ON THE SYSTEM OF MOTIVATION IN ORGANIZATION

The article is devoted the characteristics in the motivation of men and women in the organization of the banking sector. Now, there is a problem in organizations in leveling of gender factor in the development of a system of motivation. In this article, a brief conclusion about the need for gender mainstreaming are presented.

Keywords: Motives, work motivation, gender, motivation system in the organization.

REFERENCES

1. *Vardanyan I.S.* Novyye tendentsii k motivatsii personala // Cornerstone. Available at: http:// www.cornerstone.ru/es/esnews/eshrnews/?id=99, accessed 04.03.2014.

2. Motivatsiya personala // Konsul'tatsionno-kadrovyy tsentr ‘‘Professional’’. Available at: http:// www.hrconsult.ru/content/view/23/33/, accessed 30.10.2014.

3. Oprosnik dlya opredeleniya istochnikov motivatsii // HR-Portal. Available at: http:// www.hr-portal.ru/tool/oprosnik-dlya-opredeleniya-istochnikov-motivacii, accessed 16.06.2014.

4. *Yarskaya V.N., Yarskaya-Smirnova Ye.R.* Ne muzhskoye eto delo… // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2012. №6. Pp. 74-82.

5. *Barbuto J., Fritz S., Lim J. et al.* Using the MBTI® Instrument and the Motivation Sources Inventory ... // Journal of Psychological Type. 2008. №68. Pp. 140-147.

УДК 152.32

И.А. Крамар

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обозначены проблемы организации совместной партнерской деятельности в ДОУ и возможные пути их решения. На основе анализа результатов опыта работы определен комплекс подходов, направленных на повышение мотивации детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: мотивация, мотивационная направленность, субъект деятельности, интеграция, ценностные ориентиры.

Как показывает практика, организация совместной партнерской деятельности вызывает у педагогов ДОУ определенные трудности, например, недостаточное овладение технологией организации такой деятельности, а именно создание мотивации, подача нового материала, организация детей, подведение итога.

В связи с вступлением в силу ФГОС в старшем дошкольном возрасте достижения детей определяются не совокупностью конкретных знаний, умений и навыков, а формированием личностных качеств, которые обеспечивают психологическую готовность ребенка к школе, а основным видом обучения должна стать совместная образовательная деятельность детей со взрослым, т.е. развитие ребенка должно осуществляться в игре, а не в учебной деятельности как таковой. Эта деятельность должна быть интересной, подразумевающей активность, взаимодействие и общение, накопление детьми определенной информации об окружающем мире, формирование определенных интегративных качеств личности. Организация совместной деятельности «строится на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» [4, с. 4]. Следовательно, по отношению к воспитаннику меняется и роль самого педагога в системе образования. Педагог должен соответствовать новым профессиональным стандартам, по которым он научит ребенка самостоя-

тельно получать знания, поможет развить познавательный интерес, потребность в получении новых знаний, мотивирует к обучению, и сам при этом является субъектом организованной деятельности наравне с детьми.

Перед педагогом встает проблема – как привлечь детей к совместной деятельности? И здесь на помощь приходит мотивационная направленность деятельности детей. Основу ее составляет потребность ребенка в чем-либо. Поэтому ответить на вопрос «Что такое мотивация?» можно так: мотивация – это побуждение поведения детей к деятельности (через их потребности, личные мотивы, цели, ценностные ориентации и т. п.), которое направляет детей и организует их, а также придает деятельности смысл и значимость для самого ребенка. Именно с этого начинается всякое взаимодействие между ребенком и взрослым. Без мотивации со стороны взрослого у дошкольника не будет активности, не возникнут мотивы, ребенок не будет готов к постановке целей.

В ходе совместной деятельности происходит плавный переход от выполнения заданий в форме игры к выполнению заданий непосредственно познавательно-воспитательного характера. Здесь следует отметить, что для предупреждения переутомления и дефицита внимания каждого ребенка предпочтительно использование интегрированного подхода (т.е. сочетающего в себе несколько видов деятельности, сменяющих друг друга), что способствует активности участия каждого ребенка в образовательном процессе.

В литературе представлено несколько подходов к повышению мотивации детей, характерных для старшего дошкольного возраста [1; 2; 3]. Обозначим основные, продуктивно зарекомендовавшие себя на практике:

– *Эмоциональная вовлеченность взрослого в игровую деятельность*. Только в том случае, если взрослый сам с интересом погружен в деятельность, может происходить передача личностных смыслов деятельности ребенку. Ребенок видит, что можно получать удовольствие от интеллектуальных усилий, переживать «красоту решения» проблемы. Верить в каждого ребенка и его возможности; оценивать не личность, а действия и поступки; видеть ценность не только результата, но и самого процесса взаимодействия с ребенком; проявлять внимание к каждому ребенку, радуясь его самостоятельности; не торопиться с выводами; помогать в поиске своего «Я», в сохранении уникальности. Как правило, для этого используются и эмоционально насыщенный рассказ педагога, и обращение к воображаемому опыту ребенка, и владение мимикой и пантомимикой, юмором и фантазией, умением подстроиться под эмоциональное состояние ребенка – вместе погрустить, порадоваться, посочувствовать друг другу.

– *Стимуляция любознательности ребенка.* Предметно-развивающая среда в группе должна быть целесообразной, содержательной, информационно насыщенной, вариативной, создавать образ того или иного процесса, настраивать детей на эмоциональный лад, обеспечивать гармоничное отношение между ребенком и окружающим миром, предоставлять ребенку

свободу, оказывать влияние на мироощущение, самочувствие, здоровье. Широкое использование оригинальных игрушек и материалов, применение занимательных материалов, в том числе заключающих в себе элемент новизны, загадку (головоломки, магниты, ребусы и кроссворды, рассматривание картинок и альбомов, эксперименты, коробочки с секретом, волшебные счеты и т. д.), поможет активизировать у дошкольника интерес, удивление, познавательную мотивацию. Диалоговые формы взаимодействия с детьми (вопросы о сути вещей и событий, беседы о любви, ценностях, мире), создание ситуаций, в которых ребенок чувствует себя экспертом, так же способствуют формированию детской любознательности. Например, во время чтения книги или просмотра фильмов, не доходя до конца истории, ребенку предлагается найти собственное решение, или обратиться за ответом на возникший вопрос к разным средствам информации, побуждая его, тем самым, к новым размышлениям, наблюдениям.

– *Передача инициативы от взрослого ребенку.* Важно не только заинтересовать ребенка, но и научить его ставить себе цели в процессе партнерской деятельности, самостоятельно находить способы их осуществления. Продуктивным является привлечение детей к принятию совместных решений (например, в выборе и изготовлении атрибутов к постановке спектакля), чтобы они внесли свой «эмоциональный» вклад. Эффективным мотивационным средством служит и обсуждение с детьми предварительной работы совместной деятельности, предстоящих прогулок, экскурсий, походов, например, в магазин для выбора и приобретения игрушки для группы.

– *Поддержка детской активности, исследовательского интереса и любопытства.* Взрослый стремится не только передать инициативу ребенку, но и поддержать ее, т.е. помочь воплотить детские замыслы, найти возможные ошибки, справиться с возникающими трудностями. Например, если дети прерывают игру, которую они сами выбрали, то взрослый предлагает вместе завершить то, что было задумано ребенком раньше. Активирует детскую инициативность решение проблемных ситуаций (как Винтику и Шпунтику быстро найти нужную железную деталь, если она затерялась в коробке среди деталей из разных материалов?). Стимулировать детскую любознательность можно и прямым предложением: «Вы хотите еще что-нибудь узнать о Северном полюсе? Тогда спрашивайте, а я постараюсь вам ответить». Использование моделирования, коллекционирования, детского экспериментирования и постановка опытов позволит обогатить познавательную деятельность ребенка новыми впечатлениями.

– *Разнообразие игр и игровых технологий.* Игры способствуют стимуляции любопытства, любознательности за счет чего происходит формирование познавательной мотивации дошкольников. Игры проблемно-поискового характера: игры-эксперименты, игры с моделированием, игры с фланелеграфом, познавательные и дидактические игры; исследователь-

ская и проектная деятельность – все это очень нравится детям, т.к. во всем этом преобладает действенный способ познания.

– *Рассмотрение привычных, обычных, знакомых предметов и явлений под необычным углом зрения.* Эффект загадки, противоречия и сомнения, реальные препятствия и принятие «вызова», обсуждение вопросов, волнующих воспитанников, возможность высказать свою точку зрения – прямой путь к развитию познавательного и активного интереса.

– *Речевой этикет*. Четкость дикции и звукопроизношения, соблюдение правил общения (ритуалы приветствия и прощания, выражения благодарности, извинения, просьбы) способствуют развитию доброжелательных отношений с людьми. Любую деятельность можно начать своеобразным ритуалом введения в воображаемое пространство – это создает определенный настрой, обозначается переход в мир фантазии и вымысла, чувств и переживаний. Когда совместная деятельность проходит в символическом пространстве воображаемой страны, то обычная группа превращается в мастерскую, космическое пространство, волшебный бал и т. д., где все возможно и всегда получается, здесь не бывает «плохо» или «неправильно».

– *Использование мультипликационных героев*. Герои мультфильмов и сказок являются любимыми у всех детей, их присутствие вызывает живой интерес: в каждой истории присутствует смысловой акцент, поучительность, что в целом настраивает на положительные эмоции. Игры и упражнения проводятся от лица мультипликационных героев, используется демонстрационный и раздаточный материал, связанный с конкретными героями. Вариантов использования героев мультипликационных фильмов в разных частях деятельности множество: в организационном моменте («превращение» в героя, приход персонажа в гости, совместное с ним путешествие и т. д.); в основной части (содержание физкультминуток будет соответствовать образам героев); в заключительной части (когда, например, от лица героев детям предлагаются небольшие сувениры, выступающие в роли своеобразной оценки при подведении итогов детской деятельности).

– *Разнообразие ИКТ технологий* создает ситуацию новизны, оставляя у детей яркие впечатления и положительный настрой, делая деятельность педагога и ребенка более интенсивной. Применение мультимедиа технологий (цвета, графики, звука, современных средств видеотехники – видеопрезентации, слайд-фильмы, упражнения для снятия зрительного утомления, физкультминутки, познавательные и развлекательные игры, викторины, ребусы, кроссворды и т. д.) позволяет сделать совместную деятельность привлекательной и по-настоящему современной, расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет моделировать различные ситуации и сюжеты, усиливает мотивацию ребенка.

Подводя итог, можно отметить, что мотивация в организации совместной деятельности для дошкольников является решающим фактором, без которого ребенок просто не сможет включиться в предлагаемую взрос-

лым педагогическую ситуацию. Мотивированной должна быть любая деятельность воспитанников, а не только восприятие нового материала. Формирование у ребенка позиции субъекта, заинтересованного в самоопределении и в самоактуализации, составляет основной результат совместной деятельности. Потребность – «Хочу», мотив – «Зачем мне это надо?», цель – «Что для этого надо сделать?» – вот путь, по которому ведет педагог-профессионал своего воспитанника, способствуя становлению субъектности ребенка в процессе овладения содержанием образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. М.: «Педагогика», 1972. С. 7-44.

2. *Леонтьев А.Н.* Потребности и мотивы деятельности // Психология / под ред. А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. М.: Учпедгиз, 1962. С. 362-383.

3. Особенности психологического развития детей 6-7летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014. 32 с.

I.A. Kramar

EFFECTIVE FORMS AND METHODS OF FORMING ACTIVITY MOTIVATION IN PRESCHOOL CHILDREN

This article describes the organization of joint partnership activities in preschool and their possible solutions. By reasoning and results of work experience defines a set of approaches aimed at increasing the motivation of preschool children

Keywords: motivation, motivational orientation, stakeholder, integration, values.

REFERENCES

1. *Bozhovich L.I.* Problema razvitiya motivatsionnoy sfery rebenka // Izucheniye motivatsii povedeniya detey i podrostkov / edited by L.I. Bozhovich i L.V. Blagonade-zhinoy. M.: ‘‘Pedagogika’’, 1972. Pp. 7-44.

2. *Leontiev A.N.* Potrebnosti i motivy deyatel'nosti // Psikhologiya / edited by A.A. Smirnova, A.N. Leontieva, S.L. Rubinshteyna, B.M. Teplova. M.: Uchpedgiz, 1962. Pp. 362-383.

3. Osobennosti psikhologicheskogo razvitiya detey 6-7-letnego vozrasta / edited by D.B. El'konina, A.L. Vengera. M.: Pedagogika, 1988. 136 pp.

4. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. M.: Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2014. 32 pp.

УДК 159.9

Э.А. Кузнецова, Е.А. Палт

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ-ФРИЛАНСЕРОВ

В статье определяются характеристики мотивационной сферы специалистов-фрилансеров. Приведены результаты сравнительного анализа мотивационных предик-

торов трех групп профессионалов: фрилансеров, сотрудников с гибкой и постоянной занятостью.

Ключевые слова: фриланс, особенности мотивации, мотивы профессионального выбора.

Нестандартные формы трудового найма, гибкие и удаленные формы занятости, фриланс (freelance) все чаще становятся нормой для профессиональной деятельности в бизнес-среде, а также перспективным полем исследования в области общего менеджмента (вопросы управления виртуальными командами), управления персоналом (правовые вопросы), а также в рамках социологических исследований. В работе Д.О. Стребкова, А.В.Шевчука подробно рассматриваются критерии описания фриланса как объекта исследования, представляется социально-демографический и профессиональный портрет фрилансера, а также обозначены мотивационные аспекты деятельности и основные ценности [4]. В.С. Харченко рассматривает фриланс как особую модель занятости, а также ставит своей целью исследование фрилансеров как социальной группы, обладающей типичными чертами и схожим образом жизни [5].

На наш взгляд, к формальным переменным гибкой занятости можно отнести также: 1) объем работы (количество проектов), который определяет либо сам сотрудник, либо его работодатель; 2) стаж работы в качестве фрилансера/сотрудника с гибким или удаленным графиком; 3) является ли гонорар (но не прибыль) за выполненные проекты основным источником доходов профессионала [2]. Содержательными характеристиками мотивации фрилансеров выступают: готовность к гибким формам занятости и карьерного развития; такие особенности личности как сознательность, эмоциональная стабильность, самоорганизованность, коммуникабельность и открытость новому опыту.

В исследовании приняли участие штатные сотрудники (20 испытуемых), сотрудники с гибкой формой занятости (20 испытуемых) и фрилансеры (20 испытуемых) в возрасте от 21 до 53 лет. Использовались методики «Диагностика привлекательности труда» В. М. Снеткова [3] и «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева [1]. Для сравнения значимости различий групп с разными типами трудовой занятости был применен непараметрический метод проверки гипотез для двух независимых выборок U-критерий Манна-Уитни.

В результате анализа данных исследования были выявлены значимые различия по показателям между группами с разными типами трудовой занятости. В группе фрилансеров были выявлены следующие предикторы: творческая и интересная работа, удовлетворение узких личных интересов (утилитарная потребность), собственное развитие. Именно возможность выбирать проекты и заказы по душе выступает в качестве одного из главных преимуществ фриланса. Важное преимущество, которое дает фриланс – независимость, отсутствие ограничений, предъявляемых начальством, возможность не подчиняться корпоративным правилам и прочее. Поэтому

направленность на удовлетворение узких личных интересов наиболее характерна для фрилансеров. Фрилансерам часто приходится заниматься вопросами, не связанными с их профессиональной компетентностью (углублять, расширять свои знания и даже переходить в смежную профессиональную область). Кроме того, расширение круга клиентов стимулирует фрилансеров к выполнению более качественной работы, а подобная ситуация обязывает фрилансеров к повышению профессионализма. Поэтому можно сделать вывод, что у фрилансеров больше возможностей и причин к собственному развитию, чем у представителей других форм занятости.

Также в сфере профессиональной мотивации фрилансеров можно выделить предпочтение выполняемой работы высокому заработку. Результаты исследования позволяют утверждать, что удовлетворение от деятельности для фрилансеров важнее высокого заработка. Возможность оставаться самим собой, творчески реализовываться в интересной деятельности является более значимым аспектом работы для фрилансера, чем деньги. Также в структуре мотивации значимым фактором является профессиональная ответственность. Необходимость лично нести ответственность за результат, во многом связана тем, что фрилансеру нужно самому себя организовывать и контролировать. Эти данные свидетельствуют о важном элементе, влияющем на успешность фрилансера, его деятельности и образа жизни в целом – это тайм-менеджмент, или умение управлять своим временем, сочетать различные виды активности (досуговые, трудовые и пр.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Батаршев А.В.* Психодиагностика в управлении. Практическое руководство. М.: Дело, 2005. 496 с.

2. *Палт Е.А., Одинцова В.В.* Гибкие формы занятости: перспективы психологического анализа // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы. Тверь, Тверской госун-т, 2014. С. 314-315.

3. Психология менеджмента: практикум / под ред. Г.С.Никифорова. СПб.: Речь. 535 с.

4. *Стребков Д.О., Шевчук А.В.* Фрилансеры в информационной экономике: как россияне осваивают новые формы организации труда и занятости (по результатам Первой всероссийской переписи фрилансеров). М.: ИД ГУ ВШЭ. 2009. С. 76.

5. *Харченко В.С.* Ценностные предпочтения как основа формирования стиля жизни фрилансеров // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки (On-line). 2013. №1. [Электронный ресурс] URL: http:// www.online-science.ru/m/products/social_sciense/gid306/pg0/ (дата обращения: 16.10.2014).

E.A. Kuznetsova, E.A. Palt

DESCRIPTORS OF MOTIVATIONAL SPHERE OF FRILANCERS

The paper defines the characteristics of the motivational sphere of freelancers. The results of the comparative analysis of motivational predictors of three groups of professionals: freelancers, employees with a flexible and permanent employment.

Keywords: freelance, descriptors of motivation, motivations professional choice.

REFERENCES

1. *Batarshev A.V.* Psikhodiagnostika v upravlenii. Prakticheskoye rukovodstvo. M.: Delo, 2005. 496 pp.

2. *Palt Ye.A., Odintsova V.V.* Gibkiye formy zanyatosti: perspektivy psikhologicheskogo analiza // Psikhologiya truda i upravleniya v sovremennoy Rossii: organizatsiya, rukovodstvo i predprinimatel'stvo: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 20-letiyu fakul'teta psikhologii i sotsi-al'noy raboty. Tver', Tverskoy gosun-t, 2014. Pp. 314-315.

3. Psikhologiya menedzhmenta: praktikum / edited by G.S.Nikiforova. SPb.: Rech'. 535 pp.

4. *Strebkov D.O., Shevchuk A.V.* Frilansery v informatsionnoy ekonomike: kak rossiyane osvaivayut novyye formy organizatsii truda i zanyatosti (po rezul'tatam Pervoy vserossiyskoy perepisi frilanserov). M.: ID GU VSHE. 2009. Pp. 76.

5. *Kharchenko V.S.* Tsennostnyye predpochteniya kak osnova formirovaniya stilya zhizni frilanserov // Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki (On-line). 2013. №1. Available at: http:// www.online-science.ru/m/products/social_sciense/gid306/pg0/, accessed 16.10.2014.

УДК 159.9.072.4336

Л.В. Кузьменкова, И.А. Судникова

МОТИВИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Мотивационные факторы субъектов помогающих профессий включают в себя аффективные, когнитивные и конативные компоненты. При наличии отрицательных аффективных компонентов в мотивационных факторах эффективность труда снижается.

Ключевые слова: мотивация, трудовая мотивация, факторы мотивации, профессионально важные качества, аффективные, когнитивные, конативные компоненты.

Изучению мотивации посвящено большое количество научных работ, как отечественных психологов (В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев), так и зарубежных авторов: (К. Мадсен, К. Левин, Г. Холл, А. Маслоу, В. Скиннер, и др.). Было сформулировано определение, что «мотивация – это побуждение индивида, вызванное внутренними или внешними, осознаваемыми или неосознаваемыми психическими факторами, к совершению определенных действий в достижении некой цели» [1, с. 311]. Совокупность современных теорий о мотивационных факторах позволяет классифицировать их по проявлениям в регуляции поведения и дифференцировать на три класса. К первому классу относят факторы, вообще приводящие организм к активности для удовлетворения потребностей и инстинктов. Ко второму – факторы, способствующие выбору тех или иных актов поведения и его направленности. К третьему классу относят «мотивационные факторы, способствующие регуляции динамики поведения, проявлению эмоций, субъективных переживаний и установок субъекта» [1, с. 311]. Проблемой трудовой мотивации, как известно, стали заниматься с середины XIX века, но до сегодняшних дней этот вопрос не теряет своей актуальности.

Коллективом психологов СПбГИПСР был получен запрос: изучить мотивационные факторы субъектов помогающих профессий, условия труда которых периодически граничат с экстремальными, и дать рекомендации по укреплению трудовой мотивации с целью повышения эффективности труда. Экспериментальная выборка состояла из 26 испытуемых, средний возраст которых составлял 35,3 года, стаж работы по данной специальности в среднем равен 4,6 года. Мы опирались на гипотезу, что некоторые компоненты мотивационных факторов субъектов помогающих профессий недостаточно способствуют эффективности труда. По вышеприведенной классификации наше исследование касалось мотивационных факторов второго и третьего классов. Нами были сформулированы следующие задачи: во-первых, осуществить оценку группы респондентов на их соответствие профессионально важным качествам (ПВК); во-вторых, выявить наличие симптомов эмоционального выгорания (ЭВ); в-третьих, обозначить компоненты мотивационных факторов, способствующих регуляции динамики поведения во время выполнения профессиональных задач; в-четвертых, сформулировать рекомендации для руководства по оптимизации трудовой деятельности коллектива.

Для проведения исследования была разработана развернутая анкета на выявление компонентов мотивационных факторов и подобраны тесты: методика определения направления личности на достижение успеха А.А. Реана [4, с.11-14], тест смысложизненные ориентации (СЖО) Д.А. Леонтьева [2], методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [3, с. 637-641], методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В. Бойко) [5, с. 18], диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [5, с. 252-253]. При выборе методик мы руководствовались системно-структурным принципом изучения человека, целью, гипотезой и задачами исследования.

Результаты, полученные по методике А.А. Реана, показали, что у 95% респондентов диагностируется мотивация на успех, т.е. они уверены в себе, ответственны, инициативны, целеустремленны, что соответствует требованиям к субъектам помогающих профессий. Результаты по методике СЖО продемонстрировали высокие жизненные цели у 89% респондентов. По шкале «Процесс жизни» 92% испытуемых воспринимают его как наполненный смыслом. Высокие баллы по шкале «Результативность жизни» (96% выборки) отражают оценку пройденного отрезка жизни как продуктивный и осмысленный. «Локус контроля – Я» показал наличие у подавляющего большинства респондентов представления о себе как о сильной личности. 76% опрошенных убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь («Локус контроля – Жизнь»). Т.е. для респондентов важными являются осознание и упорядоченность событий прошлого, определенность жизненных позиций в настоящем, а также ощущение собственной необходимости, важности своего существования для других, что

также соответствует требованиям этого вида деятельности.

По методике Л.И. Вассермана выяснилось, что почти 96% респондентов имеют очень низкий уровень фрустрированности, что согласуется с предыдущими показателями тестов. Диагностика уровня профвыгорания продемонстрировала низкий коэффициент ЭВ у 92% респондентов, крайне низкий коэффициент деперсонализации, что позволяет предположить о несущественном проявлении синдрома эмоционального выгорания. Однако, по шкале «Профессиональная эффективность» был обнаружен значительно повышенный уровень редукции персональных достижений, что указывает на неудовлетворенность респондентов (87%) самореализацией в профессиональной сфере. Тест Рокича «Ценностные ориентации» продемонстрировал, что такие инструментальные ценности, как «смелость в отстаиваниях своего мнения», «эффективность в делах», «честность», «ответственность», совпадают по порядку значимости у 80% респондентов, что подтверждает предрасположенность респондентов к помогающей профессии.

Полученные результаты указывают на соответствие испытуемых требованиям ПВК, что может свидетельствовать о продуктивности проводимого профотбора и об умении и возможностях руководства поддерживать работоспособность своих сотрудников.

Для изучения компонентов мотивационных факторов и их особенностей в регуляции поведения была составлена расширенная анкета, включающая вопросы, выявляющие аффективные, когнитивные и конативные реакции. Аффективный блок вопросов направлен на выявление эмоционального фона деятельности: осознание престижа профессии; удовлетворенность рабочими функциями; реакции на стресс-факторы, обусловленные работой и выполнением поручений руководства; взаимопонимание с коллегами. Когнитивный блок направлен на выявление суждений о трудовой деятельности: осознание причин заинтересованностью данной работой и связанных с ней трудностей; оценки собственного профессионального потенциала и резервов для повышения квалификации; наличии предложений по изменению организации работы; интересу к анализу своей деятельности. Конативный – позволял выявить готовность субъекта к действию: к повышению квалификации, к участию в тренинговых и спортивных мероприятиях и т.п.; проявлению инициативы и творческого подхода в экстремальных ситуациях, связанных с работой.

Анализируя результаты анкетирования и данные уточняющей беседы с респондентами, мы пришли к следующим выводам:

– когнитивный и конативный блоки подтверждали результаты проведенных тестов: респонденты в большинстве своем ориентированы на достижение успеха, проявляют интерес к жизни, осмысливают ее результаты, строят планы в соответствии с убеждениями и нравственной позицией;

– аффективный блок, демонстрировавший эмоциональный фон деятельности, показал, что более 80% респондентов были единодушны в пе-

реживаниях раздражений из-за сбоя ритма работы, вызванных несогласованностью распоряжений, обилием обязанностей, несвойственных статусу, напряжений по поводу неквалифицированной работы руководителей среднего звена; переживаний неудовлетворенности из-за отсутствия положительных оценок своего труда со стороны руководства.

Таким образом, выявлено, что, во-первых, респонденты соответствуют психологическим характеристикам ПВК помогающей профессии; во-вторых, в данной выборке незначительно проявлены симптомы эмоционального выгорания. Кроме того в процессе исследования был обнаружен высокий уровень редукции профессиональных достижений, что было подтверждено и субъективными характеристиками респондентов своего эмоционального состояния. На основании вышеизложенного можно отметить, что присутствие в аффективном компоненте мотивационного фактора негативных характеристик снижает эффективность трудовой деятельности, что подтверждает нашу гипотезу.

Рекомендации руководителям по повышению эффективности труда подчиненных заключались в следующем: создание согласованного графика работы подразделений; повышение квалификации руководства среднего звена по организационной психологии и управлению человеческими ресурсами; разработка и применение дифференцированной системы оценки качества труда каждого члена коллектива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 798 с.

2. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 2000. 18 с.

3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / сост. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2008. 672 с.

4. *Реан А.А.* Психология изучения личности: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во В.А.Михайлова, 1999. 288 с.

5. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002. 340 с.

L.V. Kuzmenkova*, *I.A. Sudnikova

MOTIVATING FACTORS WORK SUBJECTS HELPING PROFESSIONS

Motivational factors of subjects helping professions involve affective, cognitive and conative components. The efficiency of labor is reduced in case presence of negative affective components in the motivational factors.

Keywords: a motivation, a work motivation, motivators, professional qualities, affective, cognitive, conative components.

REFERENCES

1. *Golovin S.Yu.* Slovar' prakticheskogo psikhologa. Minsk: Kharvest, 1998. 798 pp.

2. *Leontiev D.A.* Test smyslozhiznennykh oriyentatsiy. M.: Smysl, 2000. 18 pp.

3. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoye posobiye / edited by D.Ya. Raygorodskiy. Samara: BAKHRAKH-KH, 2008. 672 pp.

4. *Rean A.A.* Psikhologiya izucheniya lichnosti: Ucheb. posobiye. SPb.: Izd-vo V.A.Mikhaylova, 1999. 288 pp.

5. *Fetiskin N.P., Kozlov V.V.,* Manuylov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M.: Institut Psikhoterapii, 2002. 340 pp.

УДК 37.015.3

Б.В. Ламаева

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК МОТИВАЦИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются сущность этнокультурных ценностей как мотивов развития музыкальных способностей студентов и общее этномузыкальное образование, направленное на формирование личностной культуры.

Ключевые слова: музыкальные способности, этномузыкальное образование, этнокультурные ценности.

Этнокультурные ценности и национальные традиции, являясь наиболее устойчивыми явлениями этнокультурного самосознания, выражают исторически сложившиеся национальные взгляды и чувства людей, закрепленные в обычаях и правилах их поведения. Они связаны с одной стороны, со своей культурой прошлого, на основе которой возможна культура будущего, а с другой, – с представителями самых различных мировых этносистем и культур. Этнокультурные ценности и национальные традиции участвуют в формировании идеалов, вкусов, мировоззрения, жизненных установок и убеждений личности, влияя на ее мотивационную активность [2]. Освоение этнокультурного компонента при изучении музыки понимается С. Дагбаевой как приобщение личности к национальной картине мира своего и иных этносов на основе искусства и, прежде всего, музыки этих народов. Роль музыкально-эстетического воспитания и обучения в освоении культурных ценностей разных народов огромна. Музыкальное искусство – необходимое условие и средство этнокультурного образования личности, т.к. оно представляет мир образов, окружающих человека в природной и социальной реальности. «Потребность в возрождении духовно-нравственных ценностей, единства и целостности Российского государства актуализирует ориентацию образования на формирование у подрастающего поколения системы взглядов и принципов, определяет отношение человека к культуре разных народов как к самоценности, проявляющееся в уважении национальных традиций и готовности нравственно действовать в условиях многонационального социума» [3, с. 164]. В связи с этим, важно рассмотреть разные факторы, через которые происходит приобщение личности к истокам этнокультурного музыкального материала в социокультурном пространстве.

Этнокультурный музыкальный материал, как один из компонентов этнической культуры, отражается через интонационную специфику музы-

кального языка, особенности национальной ладогармонической и метроритмической структуры, формы и др., а также через жанровый состав и терминологию традиционной музыки, через основные системы музыкально-поэтического языка: инструментарий и традиционную народную терминологию этой сферы.

Психологическим способом сохранения этнической самобытности является этнокультурная дистанция по отношению к другим народам. Личность, как этнический феномен, представляет собой систему взаимосвязи с этнической общностью. Эта взаимосвязь реализуется через отношения личности к окружающим людям. Отношения выражаются в виде этнической идентичности, этнических установок и стереотипов, этнокультурных ценностей.

Для развития музыкальных способностей студентов в этнической среде необходимо создание музыкально-образовательной, музыкально-просветительской среды. В связи с этим данная среда представляет собой часть региональной образовательной и культурной среды, в которой представитель этноса реализует свои духовные и музыкальные потребности, осваивает этнокультурные, духовные и музыкальные ценности, способы толерантного межэтнического общения. Она представляет собой мост между духовной и музыкальной культурой региона и этноса в целом и культурой человека в частности.

«Развитие музыкальных способностей студентов в профессиональной деятельности позволяет: создавать этномузыкальные ценности в опоре на национально-своеобразный способ познания мира, самореализовываться в музыкальном аспекте как представителю этноса, сохраняя колорит своего наследия, и создавать общекультурные, общественно значимые смыслы; воспитывать чувство сопричастности к обществу личной ответственности за сохранение и развитие этномузыкального искусства» [4, с. 165].

Изучение материала проходит через определенные этапы к этнокультурным ценностям: на первом этапе – *мотивационном* – через обогащение чувственного опыта человека по восприятию музыкальных произведений, через усвоение специфики выразительного языка музыкальной культуры; на втором этапе – *поисковом* – через стимуляцию творческой деятельности личности, направленной на актуализацию отношения к культуре разных народов как к самоценности, отношения к познанию этнокультурного музыкального многообразия; третий этап – *созидательный* – направлен на организацию художественно-практической деятельности студентов по творческой реализации накопленного этнокультурного опыта.

Развитие у студентов мотивации обучения в вузе предполагает осознание личностной значимости выбранной ими профессии, ее приоритетности и роли в обществе и культуре. Одним звеном этнокультурных ценностей развития личности является развитие этнокультурной художественной картины мира, являющей собой целостную систему этнокультур-

ных представлений о мироздании на максимально широком уровне. С понятием «художественная картина мира» соотносятся представления об активности сознания человека, включающие специфические особенности его бытия, взаимоотношений с миром и условия существования в мире и затрагивающие осознаваемые и неосознаваемые пласты познания – глубинное мифологическое и бессознательное. С другой стороны, данное понятие связано с художественной деятельностью человека и предполагает взаимопроникновение двух начал – духовного и материального. В художественном творчестве происходит органическое слияние, взаимное отождествление этих двух начал, в результате которого образуется новое, именуемое «художественным творением человека» [1, с. 85]. Важнейшим элементом этнокультурной художественной картины мира человека и общества в целом является система этнокультурных ценностей и ценностных ориентации, являющаяся основой «становления национального сознания и самосознания и формирующая вектор направленности этнических констант» [5, с. 123]. Данная система репрезентирует важнейшие цели индивидуальной деятельности и общественного развития и привносит свое содержание в понимание самого феномена культуры.

Таким образом, педагогическая деятельность в условиях конкретного региона не может осуществляться без опоры на специфические формы обучения и воспитания личности как представителя определенной национально-культурной среды. «Огромный исторический, духовный и эстетический опыт музыкального искусства является выражением глубинных представлений народа о мире и человеке, позволяет увидеть мир глазами другого человека, осознать человеческое в себе» [4, с. 164]. Изучение музыкальных произведений этнокультурной направленности создает возможность преодоления личной ограниченности в восприятии человеческого опыта, в познании истины, добра и красоты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вахтель Л.В.* Психолого-педагогическая модель формирования этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Тамбов: [Б. и.], 2009. 35 с.
2. *Дагбаева С.Б., Санжаева Р.Д.* Ценностные ориентации современных студентов: этнопсихологический аспект. Чита: Заб ГГПУ, 2008. 135 с.
3. *Коломиец Г.Г.* Ценность музыки: философский аспект. М.: ЛИБРИКОМ, 2012. 532 с.
4. *Ламаева Б.В.* Аспекты развития музыкальных способностей в этнокультурной среде // Культура. Искусство. Образование: межвузовский сборник научных и методических трудов. Вып.8. Красноярск: Красноярская государственная академия музыки и театра, 2009. С. 164-172.
5. *Яницкий М.С.* Ценностное измерение массового сознания. Новосибирск: СО РАН, 2012. 237 с.

B.V. Lamaeva

ETHNO-CULTURAL VALUES AS A MOTIVATION FOR THE DEVELOPMENT THE MUSICAL ABILITIES OF STUDENTS

The article examines the nature of ethnic and cultural values as motives for the development of musical abilities of students and ecnomus local education aimed at the formation of personal culture.

Keywords: musical talent, musical skills, ethnomusicological education, formation of personality, ethno-cultural values.

REFERENCES

1. *Vakhtel' L.V.* Psikhologo-pedagogicheskaya model' formirovaniya etnokul'tur-nogo stilya muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti: avtoref. dis … d-ra psikhol. nauk. Tambov: [B. i.], 2009. 35 pp.

2. *Dagbayeva S.B., Sanzhayeva R.D.* Tsennostnyye oriyentatsii sovremennykh studentov: etnopsikhologicheskiy aspekt. Chita: Zab GGPU, 2008. 135 pp.

3. *Kolomiyets G.G.* Tsennost' muzyki: filosofskiy aspekt. M.: LIBRIKOM, 2012. 532 pp.

4. *Lamayeva B.V.* Aspekty razvitiya muzykal'nykh sposobnostey v etnokul'turnoy srede // Kul'tura. Iskusstvo. Obrazovaniye: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh i metodicheskikh trudov. Vyp.8. Krasnoyarsk: Krasnoyarskaya gosudarstvennaya akademiya muzyki i teatra, 2009. Pp. 164-172.

5. *Yanitskiy M.S.* Tsennostnoye izmereniye massovogo soznaniya. Novosibirsk: SO RAN, 2012. 237 pp.

УДК 159.95

Л.З. Левит

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЭГОИЗМ И МОТИВАЦИЯ

Широко распространенная на Западе доктрина «психологического эгоизма» предполагает сугубо эгоистическую мотивацию в качестве «первичной». Полученные автором экспериментальные результаты в зависимости от их интерпретации способны поддержать либо опровергнуть вышеуказанную теорию.

Ключевые слова: эгоизм, альтруизм, счастье.

Психологическим эгоизмом называют теорию, согласно которой, все человеческие действия, правильно понятые, мотивируются собственными (selfish) желаниями индивида [6]. Личный интерес провозглашается конечной ценностью, на которую в итоге замыкается вся человеческая активность. На Западе данную концепцию разделяет подавляющее большинство политиков, экономистов, философов и психологов [4]. С позиций психологического эгоизма, не существует «чисто» альтруистической активности. Иногда ошибочно кажется, что люди оказывают бескорыстную помощь, в то время как на самом деле они расценивают благополучие других как средство реализации собственных интересов.

В названии данной теории присутствует слово «психологический», чтобы подчеркнуть ее отличие от концепции «этического» эгоизма. По-

следняя, являясь нормативной теорией, подчеркивает, что должно быть, в то время как психологический эгоизм описывает то, чт.е. на самом деле. Указанная доктрина утверждает, что все люди не только ставят свои интересы на первое место, но также, что они неспособны вести себя по-иному: «Такова человеческая природа». В подобной трактовке универсальный эгоизм является неизбежным следствием действия законов, управляющих человеческой психикой.

Существует ряд «первичных» мотивов и желаний, которые по праву могут быть названы эгоистическими. Наиболее известной является теория, согласно которой, все люди имеют один конечный мотив, лежащий в основе любых действий – стремление к собственному удовольствию. Он заключается в желании получать и продлевать приятные переживания и прекращать, либо избегать неприятных ощущений. Концепция получила название гедонистического эгоизма [6].

Теория эгоистической мотивации импонирует многим специалистам своей методологической строгостью: практически вся человеческая активность может быть объяснена с помощью одного понятия. Принятие положений доктрины позволяет индивиду уменьшить или полностью избежать обмана себя и других относительно истинных мотивов поведения, нередко камуфлируемых словами «долг», «патриотизм», «любовь» и т.д. Поскольку мы так часто ошибаемся в понимании настоящих причин собственного и чужого поведения, не будет ли более обоснованным считать свое мнение ошибочным всякий раз, когда мы встречаем кажущийся альтруизм или незаинтересованность?

При таком подходе даритель милостыни просто желает поднять мнение о себе в глазах окружающих или поздравить себя с тем, что «жизнь удалась». Богов почитают исключительно за их способность облегчать человеческие страдания, а моральные нормы представляются лишь более мягким вариантом давления на других людей в сравнении с военными действиями. Соответственно, любое обучение может быть цинично сведено к политике «кнута и пряника». Основным недостатком в разработке темы эгоистической мотивации и активности является, на наш взгляд, нехватка экспериментальных доказательств. Проделанная нами в последние несколько лет теоретическая и практическая работа позволила в значительной степени восполнить существующие пробелы. В разработанной нами Личностно-ориентированной концепции счастья (ЛОКС) понятие «эгоизм» впервые в мировой психологии представлено в виде многоуровневой системы, находящейся во взаимодействии с системой «Личностная Уникальность» [1].

В трехлетней серии экспериментов, проведенных с помощью методов выборки переживаний (ESM), нами также было выявлено преобладание эгоистической мотивации («польза, выгода для себя») над альтруистической («польза, выгода для других») в большинстве видов повседневной ак-

тивности практически у всех испытуемых [2]. Состояния высокого субъективного благополучия (счастья) характеризуются дальнейшим ростом показателей по «шкале эгоизма», в то время как по «шкале альтруизма» рост показателей не наблюдается. В то же время, положительные корреляции, выявленные между обеими шкалами, скорее поддерживают теорию «альтруистического эгоизма» Г. Селье [3], что позволяет сменить не подтвердившееся представление об эгоизме и альтруизме как «полюсах» на более адекватную метафору «старшего и младшего брата» [5]. Альтруистические проявления отныне могут расцениваться как разновидность разумного (социально-ориентированного) эгоизма в структуре ЛОКС.

В рамках проведенных нами исследований выявлено существенное преобладание эгоистических компонентов активности над альтруистическими при одновременном наличии значимых положительных корреляций между шкалами «эгоизма» и «альтруизма». Полученные экспериментальные результаты, будучи соотнесенными с доктриной психологического эгоизма, позволяют проводить дальнейший дискурс в двух направлениях. При традиционном подходе, противопоставляющем эгоизм и альтруизм, доктрина опровергается, поскольку мотивация испытуемых имеет частично альтруистическую природу (выявить степень ее «первичности» и «автономии» в настоящее время не представляется возможным). В случае же рассмотрения альтруизма в качестве одной из разновидностей эгоизма (что подтверждается значимыми положительными корреляциями между обоими понятиями в абсолютном большинстве ситуаций повседневной жизни у всех испытуемых) доктрина психологического эгоизма сохраняет и усиливает свое научное значение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Левит Л.З.* Уникальный потенциал, самореализация, счастье. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2013. 482 с.

2. *Левит Л.З.* Что же такое счастье: опыт трех исследований. // Педагогическое образование в России. 2014. №4. С. 139-148.

3. *Селье Г.* Стресс без дистресса. М.: Прогрес. 1982. 128 с.

4. *Batson C.D.* ‘‘Empathy and altruism’’ // Handbook of Positive Psychology / Ed. Snyder C.R., Lopez S.J. Oxford University Press, 2001. Pp. 485-498.

5. *Levit L.Z.* Egoism and Altruism: the ‘‘Antagonists’’ or the ‘‘Brothers’’? // Journal of Studies in Social Sciences. 2014. V.7. №2. Pp. 164-188.

6. Psychological Egoism // Internet Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс]. URL: http:// www.iep.utm.edu/ (дата обращения: 04.07.2014).

L.Z. Levit

PSYCHOLOGICAL EGOISM AND MOTIVATION

The theory of psychological egoism widespread in Western science admits selfishness as the ultimate source of all human motivation. Experimental results, obtained by the author, imply the possibility of two interpretations, which can either support or refute the theory of psychological egoism.

Keywords: egoism, altruism, happiness.

REFERENCES

1. *Levit L.Z.* Unikal'nyy potentsial, samorealizatsiya, schast'ye. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2013. 482 pp.

2. *Levit L.Z.* Chto zhe takoye schast'ye: opyt trekh issledovaniy. // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2014. №4. Pp. 139-148.

3. *Sel'ye G.* Stress bez distressa. M.: Progres. 1982. 128 pp.

4. *Batson C.D.* ‘‘Empathy and altruism’’ // Handbook of Positive Psychology / Ed. Snyder C.R., Lopez S.J. Oxford University Press, 2001. Pp. 485-498.

5. *Levit L.Z.* Egoism and Altruism: the ‘‘Antagonists’’ or the ‘‘Brothers’’? // Journal of Studies in Social Sciences. 2014. V.7. №2. Pp. 164-188.

6. Psychological Egoism // Internet Encyclopedia of Philosophy. Available at: http:// www.iep.utm.edu/, accessed 04.07.2014.

УДК 159.923+I59.9(082)

К.Л. Лидин

«ЗАКОН БИПОЛЯРНЫХ УСЛОВИЙ» В.Г. ЛЕОНТЬЕВА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Закон бинарных условий, сформулированный В.Г. Леонтьевым, остается актуальным и сегодня. Его дальнейшее осмысление и развитие проводилось нами на основе модели «пространства эмоций». Показано, что успешная мотивация студентов к учебной деятельности возможна только при наличии динамичной эмоциональной атмосферы занятия.

Ключевые слова: мотивация, динамичная модель, эмоции, учебная деятельность.

Одной из самых глубоких и плодотворных идей В.Г. Леонтьева, несомненно, следует считать представление о мотивации как о развернутом во времени процессе [2]. Предложенная им динамическая модель психологического механизма, формирующего мотивацию, сохраняет актуальность и сегодня [1].

Сущность динамической модели мотивации выражается в «законе биполярных условий», сформулированном В.Г. Леонтьевым в отношении конкретного случая мотивации учащихся в учебном процессе. Согласно этому закону, в учебном процессе должны чередоваться прямо противоположные приемы и принципы – коллективные с индивидуальными, эвристические с алгоритмическими, диалоговые с монологическими и так далее [3]. Только динамический, процессный характер мотивации способен обеспечить вовлеченность учащегося в учебный процесс.

Опираясь на представления динамической модели мотивации, мы провели наши исследования на материале студентов старших курсов специальности «Управление персоналом» Иркутского государственного университета путей сообщения. Для проведения исследований мы использовали аппарат теории эмоций, который начинал разрабатываться в тесном

контакте с самим В.Г. Леонтьевым, а в настоящее время активно используется в различных областях прикладной и теоретической психологии [1; 4].

Многолетние наблюдения и опросы показали, что эмоциональное восприятие учебных дисциплин студентами в большой степени зависит от личности преподавателя. Во многих случаях личность преподавателя (как ее воспринимают студенты) не просто влияет на восприятие предмета, а вытесняет и подменяет читаемый предмет. Причиной того, что студенты воспринимают учебу как набор преподавателей (а не набор предметов), является низкий уровень осознанности целей обучения. Прямой опрос на протяжении последних пяти лет показал, что большинство студентов (от 67% до 75%) не способны сознательно сформировать свое отношение к тому или иному предмету, т.к. не могут внятно сформулировать цель и смысл своего пребывания в университете. Вместо четких установок на выбор области будущей профессиональной деятельности, студенты-старшекурсники называют лишь общие, расплывчатые фразы: «Хочу получить надежное место работы с гарантированной карьерой», «Надеюсь получить хорошую работу с высокой зарплатой» и так далее. Больше трети студентов (35%) вообще не верят в возможность выбора места работы и готовы идти, «куда возьмут». Естественно, что при таком слабом целеполагании средний студент не способен определиться со своим отношением к тому или иному предмету, и в основном реагирует на эмоциональное воздействие того или иного преподавателя. В повседневном студенческом жаргоне не редкость высказывания типа «Иду пересдавать Такого-то (называется фамилия преподавателя)» или «Во втором семестре у нас будет Такой-то...» – вместо названий предметов.

Для сравнительного анализа мы выбрали трех преподавателей кафедры «Менеджмент» с ярко выраженными индивидуальными особенностями в стиле преподавания. У каждого из выбранных преподавателей имеет место своя гамма эмоций в общении со студентами. Обозначим этих преподавателей условными именами Икс, Игрек и Зет.

Эксперимент заключался в следующем: специально подготовленные наблюдатели (из числа самих старшекурсников) посещали лекции всех трех преподавателей и фиксировали изменения эмоциональной атмосферы на протяжении занятия. Для распознавания эмоциональных состояний использовалась «батарея семантических дифференциалов» – набор перцептивных атрибутов основных эмоций. Данный инструмент и методики его использования подробно описаны в наших предыдущих работах [5].

Результаты наблюдений заносились на психограмму «Пространства эмоций». На рисунке 1 показаны траектории, по которым изменялась эмоциональная атмосфера лекции у каждого из трех преподавателей. Отметки на психограмме ставились с интервалом в десять минут. Отметки в форме круга относятся к лекции преподавателя Икс, в форме квадрата – препода-

вателя Игрек, треугольниками обозначены данные, полученные на лекции преподавателя Зет.

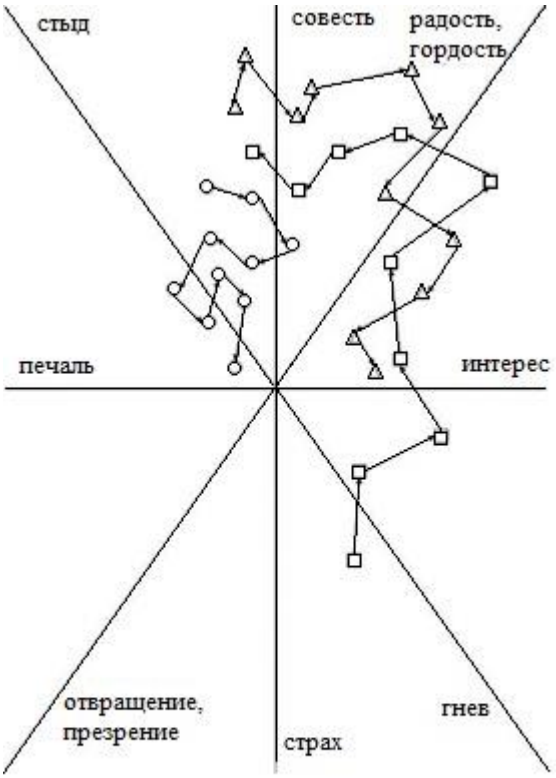


Рис. 1. Психограмма динамики эмоциональной атмосферы на занятиях преподавателей кафедры «Менеджмент» ИрГУПС.

Как можно видеть из психограммы, эмоциональная атмосфера на занятиях разных преподавателей действительно выглядит по-разному. На лекциях преподавателя Икс эмоциональная атмосфера меняется незначительно. Основная часть отметок лежит в области, недалеко отстоящей от центра координат – области апатии и безразличия. В течение занятия происходит постепенное приближение к этой области «эмоционального нуля», т.е., преподаватель становится все более равнодушным. Эмоции его лежат между осями «стыд» и «совесть», что соответствует вялой и холодной, но четкой и внятной манере изложения материала. Надо заметить, что у преподавателя Икс прекрасная дикция, и его лекции отличаются высокой степенью связности и логичностью построения. Однако манера ведения занятий создает впечатление, что самому преподавателю не интересен его предмет, а излагаемый материал давно надоел и безразличен.

Траектория изменений эмоциональной атмосферы на занятиях преподавателя Игрек начинается в области группы эмоций «гнев» средней силы. Подобные эмоции обозначаются такими словами, как «агрессия, смелость, храбрость, дерзость». Преподаватель начинает лекцию в энергичной, наступательной манере. С первых минут он забрасывает аудиторию неожиданными и парадоксальными суждениями, задает студентам иронничные, эпатирующие вопросы и так далее. Средняя часть занятия проходит в области эмоций «интерес» средней и повышенной интенсивности (возбуждение, энтузиазм, увлеченность). По мере приближения к концу занятия, атмосфера становится все более упорядоченной и менее напряженной (движение вверх и влево в пространстве эмоций). Лектор «остывает и затвердевает», темп и наступательность его манеры снижается, а материал излагается все более четко и последовательно.

Манера ведения занятий преподавателя Зет выглядит совершенно иначе. Занятие начинается в спокойной, приглушенной атмосфере (область эмоций между осями «стыд» и «совесть» – соответствует словам «скромность, кротость, застенчивость»). Однако довольно быстро, в первые два-

дцать минут занятия, атмосфера становится более напряженной и энергичной (движение вправо в пространстве эмоций). Преподаватель как бы просыпается, голос его звучит громче и звонче, интонирование речи и жестикуляция становятся более выразительными. Эмоциональная атмосфера сдвигается в область «радость – гордость» повышенной интенсивности, порой складывается впечатление, что преподаватель сам находится в восторге и восхищении от того, что говорит. Далее темп изложения материала продолжает нарастать, преподаватель увлекается и говорит все более ярко, образно и со все большим энтузиазмом. Обычно время лекции заканчивается для него неожиданно, и он прерывается с некоторым сожалением, как будто самое интересное рассказать не успел.

Собеседование со студентами, проводившими наблюдение, показало, что занятия преподавателя Икс производят впечатление унылое и тягостное. Студентам скучно, они с трудом справляются с сонливостью и конспектируют лекции механически, не вникая в содержание. Смысл прочитанного они осознают лишь позже, по мере самостоятельной проработки своих конспектов.

Впечатления от занятий преподавателей Игрек и Зет разделились практически поровну. Половина наблюдателей посчитала манеру Игрека чересчур агрессивной. Его ироничный стиль общения с аудиторией был воспринят со страхом и раздражением. Надо заметить, однако, что материал, излагаемый в лекциях Игрека, был усвоен весьма полно и хорошо запомнился, несмотря на негативную оценку эмоциональной атмосферы.

Вторая половина наблюдателей посчитала неуместной манеру преподавателя Зет. По их мнению, вялое начало лекции провоцирует аудиторию на то, чтобы вовсе не слушать лектора, а заниматься посторонними делами (чаще всего – играть с сотовыми телефонами). Тем не менее, материал лекций Зет также хорошо запомнился.

Проводить широкий опрос по поводу оценки студентами личной манеры преподавателя мы посчитали некорректным. Косвенным признаком такой оценки можно считать количество студентов, выбравшим преподавателя в качестве руководителя дипломной работы. В этом пункте существует устойчивое и очевидное различие: если преподавателей Игрек и Зет выбирают руководителями 10-15 старшекурсников ежегодно, то преподаватель Икс не пользуется популярностью и каждый год с трудом находит необходимое по учебному плану количество дипломников.

На основании проведенных наблюдений мы считаем возможным дополнить формулировку «закона бинарных условий» следующим образом: успешная мотивация к учебной деятельности возможна только в том случае, если эмоциональная атмосфера учебной деятельности носит динамический, меняющийся во времени характер.

Остановка или замедление динамики эмоциональной атмосферы вызывает ощущение скуки – состояния крайне дискомфортного и демотиви-

рующего. Собственно говоря, скука и является состоянием замедления или даже полной остановки движения в пространстве эмоций.

Сопоставляя психограмму «пространства эмоций» с психограммой «силового поля мотивации» В.Г. Леонтьева, можно также сделать ряд выводов. Согласно модели «силового поля мотивации», наиболее сильное мотивирующее воздействие соответствует верхнему правому квадранту психограммы. Здесь размещается область «высокого уровня мотивации, большой силы ее, динамичности развития». Противоположный квадрант (левый нижний) соответствует «зарождению мотивации, ее началу, регрессии, задержке в развитии» [3, с. 140].

В модели «пространства эмоций» верхний правый квадрант соответствует группе эмоций «радость – гордость» (между осями «совесть» и «интерес»). Данные эмоциональные состояния характеризуются интенсивным и упорядоченным (осмысленным) потоком информации, что, очевидно, является оптимальным состоянием для учебного процесса. Левый нижний квадрант соответствует группе эмоций «презрение, отвращение» (между осями «печаль» и «страх»). Подобные депрессивные состояния угнетают любую деятельность, но особенно сильно их демотивируюшее действие сказывается на процессах обучения.

Левый верхний квадрант относится к «потенциалу мотивации, ее созерцательности, пассивности, проявлению мотивации в форме желаний». В модели «пространства эмоций» данный квадрант соответствует группе эмоций «стыд» – поток информации упорядоченный и слабый. Подобные эмоциональные состояния (застенчивость, скромность, стыдливость, кротость, униженность) слабо мотивируют учебную деятельность. Зато студент, находящийся в таких состояниях, легко управляем и не создает проблем с дисциплиной. В результате некоторые преподаватели стремятся создать на своих занятиях именно такую эмоциональную атмосферу, отдавая предпочтение послушанию перед эффективностью обучения. В итоге формируется весьма распространенный тип студента, который искренне хотел приобрести комплекс конкретных профессиональных навыков в своей специальности, но приобрел только смутные и неустойчивые абстрактные знания.

Правый нижний квадрант характеризуется В.Г. Леонтьевым как область «падения уровня мотивации, ее распада, мотивации, связанной с влечениями, инстинктами». В модели «пространства эмоций» данному квадранту соответствует группа эмоций «гнев» – поток информации сильный, но беспорядочный, неосмысленный. Очевидно, когда В.Г.Леонтьев пишет о распаде мотивации, он имеет в виду распад осознанной, целенаправленной мотивации. В состоянии гнева человек регрессирует от высших форм психической деятельности к первичным драйвам. Поэтому использование эмоций группы «гнев» в учебном процессе может быть оправдано только ограниченно, в специальных случаях – например, если необходимо «раз-

будить», активизировать студентов, которых «усыпило» предыдущее занятие в области «стыда и послушания».

Практика педагогической и психологической деятельности ежедневно подтверждает плодотворность и перспективность научных идей В.Г. Леонтьева. Его открытия, разработки, методики ждут дальнейшего развития и продолжения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Данилов Ю.С., Белобрыкина О.А.* Сущность психологического механизма мотивации по В.Г. Леонтьеву // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. №4. (Сетевой выпуск). С. 120-125.

2. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: НГПИ, 1992. 528 с.

3. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирование: монография. Новосибирск: Новосибирск полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

4. *Лидин К.Л.* Система сбалансированных показателей и менеджмент эмоций, или «аффективный фелицитатор» // Мотивация и оплата труда. 2007. №2(10). С. 98-108.

5. *Лидин К.Л.* К вопросу о психологической экспертизе игрушек (на примере куклы Барби) // Развитие человека в современном мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. Новосибирск: НГПУ, 2006. С. 129-141.

K.L. Lidin

‘‘THE LAW OF BIPOLAR CONDITIONS’’ OF V. G. LEONTIEV IN RELATION TO EMOTIONAL MOTIVATION OF STUDENTS

The law of binary conditions formulated by V. G. Leontiev remains actual and today. Its further judgment and development was carried out by us on the basis of model of ‘‘space of emotions’’. It is shown that the successful motivation of students to educational activity is possible only in the presence of the dynamic emotional atmosphere of occupation.

Keywords: motivation, dynamic model, emotions, educational activity.

REFERENCES

1. *Danilov Yu.S., Belobrykina O.A.* Sushchnost' psikhologicheskogo mekhanizma motivatsii po V.G. Leontievu // Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri. 2013. №4. (Setevoy vypusk). Pp. 120-125.

2. *Leontiev V.G.* Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsii. Novosibirsk: NGPI, 1992. 528 pp.

3. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniye: monografiya. Novosibirsk: Novosibirsk poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

4. *Lidin K.L.* Sistema sbalansirovannykh pokazateley i menedzhment emotsiy, ili ‘‘affektivnyy felitsitator’’ // Motivatsiya i oplata truda. 2007. №2(10). Pp. 98-108.

5. *Lidin K.L.* K voprosu o psikhologicheskoy ekspertize igrushek (na primere kukly Barbi) // Razvitiye cheloveka v sovremennom mire: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / edited by O.A. Belobrykinoy, O.A. Shamshikovoy. Novosibirsk: NGPU, 2006. Pp. 129-141.

УДК 376+159

М. Миланков, М. Радованович

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье анализируется проблема здорового образа жизни среди студенческой молодежи. Акцент делается на проблему наркотизма, как наиболее опасной тенденции. Рассматриваются стратегические принципы и педагогические условия формирования здорового образа жизни студенческой молодежи, приобщения молодого поколения к здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: образовательный процесс, здоровый образ жизни, наркотизм, студенческая молодежь.

Современный образовательный уровень, условия труда и все возрастающая напряженность умственной деятельности требуют от специалиста не только соответствующей квалификации, высокого образовательного и культурного уровня, но и крепкого здоровья, хорошей физической и функциональной подготовленности.

Состояние здоровья молодежи является важнейшим слагаемым здорового потенциала нации, поэтому сохранение и развитие здоровья студентов и формирование у них здорового образа жизни, сегодня имеет приоритетное значение во всех странах Европы. Имеется насущная необходимость актуализации мотивации к здоровому образу жизни (ЗОЖ) у студенческой молодежи, что, в свою очередь, повышает роль высшей школы, цель которой состоит не только в подготовке компетентного специалиста, но и формировании полноценной, здоровой личности с ориентацией на здоровый образ жизни.

Студенты – это социальный слой населения, который можно отнести к группе повышенного риска, т.к. на непростые возрастные проблемы (адаптация к физиологическим и анатомическим изменениям, связанные с процессами созревания: высокая психоэмоциональная и умственная нагрузка, приспособление к новым условиям проживания и обучения; формирование межличностных взаимоотношений вне семьи) накладывается негативное влияние кризиса практически всех основных сфер общества и государства [2]. Как показывают исследования [4], образовательный процесс в вузе не благоприятствует здоровому образу жизни. Выявлено, что у студентов российских вузов 17–25 лет 60% случаев наблюдается низкая физическая активность, в то время как самооценка физической активности существенно превышает реальную. При этом студенты с низкой физической активностью достоверно чаще потребляют психоактивные препараты (алкоголь, табак, наркотики) [4]. Та же проблема существует и в Европе. Более того, явления наркомании и наркотизма в настоящее время уже переросли в глобальную транснациональную проблему. Традиционно главным «орудием» общества и государства в борьбе с незаконным

оборотом наркотиков является уголовное законодательство, однако, несмотря на постоянное совершенствование законодательства, оно и на сегодняшний момент требует определенной корректировки в связи с тем, что многие вопросы по-прежнему нуждаются в нормативно-правовом регулировании, адекватном реалиям сегодняшнего дня. Согласно обнародованным данным Международной ассоциации по борьбе с наркоманией и наркобизнесом, общий оборот наркотических веществ в Европе уже достиг 7 млрд евро в год.

Следует особо отметить, что потребление наркотиков влияет более пагубно на здоровье молодого человека, чем потребление алкоголя и табака. Социальная опасность наркомании заключается в большом материальном и моральном ущербе, наносимом обществу. Именно наркомания выступает наиболее распространенной причиной несчастных случаев на транспорте и на производстве.

Во многих странах Европы, например, Франции, Англии, Швеции, Швейцарии, запрещена продажа и потребление не только «тяжелых» наркотиков, но и марихуаны. В Австрии запрещено потребление и хранение наркотических средств, в Германии – только хранение. В Нидерландах, Испании, Италии – потребление наркотиков не карается законом. В Швеции существует два закона, предусматривающие принудительное лечение наркоманов, а с 1988 года введена уголовная ответственность за употребление наркотиков без назначения врача. Простое владение или употребление наркотиков карается тюремным заключением сроком до 3 лет. Запрещено под страхом тюремного заключения управление транспортным средством в состоянии наркотического опьянения. В современной Америке злоупотребление наркотиками также представляет серьезную проблему. По данным Всемирной Организации Здравоохранения за 2013 г., более 30 миллионов жителей США регулярно употребляют марихуану.

В странах Европы наибольшее значение отводится вторичной профилактике. Она заключается в выявлении начинающих наркоманов и во вмешательстве, способном остановить дальнейшее потребление наркотиков. Причем особая роль отводится деятельности общественных организаций, которые проводят последовательную ограничительную антинаркотическую и антиалкогольную политику.

Вместе с тем до настоящего времени отсутствует интернациональная координация в системе законодательного регулирования проблемы наркотизма, хотя такая необходимость является насущной необходимостью, в том числе и в связи с появлением новых синтетических наркотиков – спайсов, что кардинально усугубляет проблему наркомании среди молодежи.

Легализация наркотиков, возможно, заслуживает серьезного рассмотрения и как аналитическая модель, и как определенная политика по отношению к проблеме наркоманий. Криминальный подход к проблеме доказал свою ограниченность в сокращении употребления наркотических ве-

ществ и оказывается все более дорогостоящим и непродуктивным. Нельзя не признать, что продуманно реализуемая политика легализации наркотиков может свести к минимуму потенциальные опасности легализации, значительно снизить затраты, связанные с проблемой наркоманий. Этого мнения придерживается ряд иностранных специалистов.

По мнению ряда специалистов, социально-психологическими причинами распространения наркотизации среди молодежи являются нарушения процесса идентификации (личностной, телесной и пр.) и низкая мотивировка к здоровому образу жизни [1; 2; 3; 5]. На наш взгляд, одним из стимулирующих условий повышения мотивации к ЗОЖ у молодежи может выступать целенаправленная педагогической стратегия в период вузовского обучения, предполагающая, что образовательный процесс становится пронизан идеями формирования у студента норм и правил ЗОЖ. Стратегия мотивации на ЗОЖ у студента будет эффективна в случае, если она затрагивает основные сферы личности студента: познавательную, деятельностную, эмоционально-регуляторную, мотивационно-потребностную. С этой целью в учебные планы в обязательном порядке должны быть включы комплексы мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленные на повышение мотивации к здоровому образу жизни. Данная стратегия как деятельностно-целевая компонента педагогического обеспечения предусматривает наличие цели, этапов, педагогических условий, методов, приемов и средств достижения, а так же предполагает осуществление определенных педагогических действий, способствующих пониманию студентом значимости деятельности, направленной на самосохранение и самореализацию в различных областях, осознанию ценности ЗОЖ, обогащению опыта здоровьесберегающей деятельности. Стратегия ЗОЖ предполагает необходимость включения педагогических способов ориентирования: знакомить, обращать внимание, направлять, помогать, поддерживать, содействовать, активизировать, способствовать адекватному оцениванию. Это – информирование студента о ЗОЖ, адекватное оценивание своего образа жизни, актуализация эмоционально-ценностного отношения как основы мотивации, активизация здоровьесберегающей деятельности, обогащение опыта ЗОЖ. Практические задачи достижения цели данной стратегии осуществляются последовательно на всех этапах формирования у студентов и принятия ими здоровьесберегающей позиции: на этапах ознакомления, актуализации и собственно обогащения личного опыта.

Наш опыт позволяет обозначить ряд педагогических условий, значимых в формировании здорового образа жизни студентов в условиях высшей школы:

1) информирование студента о ЗОЖ (организация информационного обеспечения);

2) актуализация эмоционально-ценностного отношения к ЗОЖ (организация моделирования студентом ЗОЖ);

3) обогащение опыта ЗОЖ студента (включение в реальную здоровьесберегающую деятельность).

Реализация гигиенических принципов обучения и воспитания студентов, привитие им норм и навыков здорового образа жизни, должны:

1) носить комплексный и непрерывный характер, инициировать их к активным и сознательным действиям в настоящем и будущем;

2) быть направленными: (а) на улучшение собственного психического, физического состояния и, соответственно, отказ от поведения, наносящего вред не только своему здоровью, но и здоровью окружающих; (б) на негативное отношение к несоответствующему требованиям здоровья поведению других людей и к ухудшению условий окружающей среды, наносящих ущерб здоровью; (в) на сознательное участие в охране здоровья и в формировании среды, способствующей здоровью, особенно условий труда и быта; (г) на адекватное поведение (в случае болезни), направленное на выздоровление; (д) на практическое овладение здоровьесберегающими технологиями.

Использование информационно-пропагандистского механизма способствует повышению у молодых людей интереса к физическому совершенствованию, раскрытию ценности здорового образа жизни.

Актуализация эмоционально-ценностного отношения студента к ЗОЖ представляет собой формирование соответствующей мотивации. По сути, это – целенаправленная педагогическая деятельность по переводу ценностных валеологических ориентиров (мыслей, взглядов, представлений, убеждений, установок, чувствований, способностей) студента из потенциального состояния в реальное, и осознанию их значимости в жизнедеятельности человека. Ценность ЗОЖ становится востребованной в деятельности через систему эмоциональных переживаний, когда у субъекта формируется особое отношение, порождающее личностный смысл, закрепляющийся во внутренней позиции личности. Под влиянием реальной жизненной практики, при наличии внутренней активности человека возникает ценностное отношение к здоровью.

Подводя краткий итог, отметим, что реализация в высшей школе комплекса педагогических условий мотивации студента к здоровому образу жизни способствует как получению им знаний по теории и практике формирования ЗОЖ, так и позитивному отношению к созданию собственного ЗОЖ, творческому подходу к реализации здоровой жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А., Букреева Л.П., Дмитриева Н.В.* «Психологический портрет» подростка с наркотической зависимостью // Психология и школа. 2002. №2. С. 31-58.

2. *Долматова Н.В., Терентьев Л.А.* Здоровье и здоровый образ жизни: мнение студентов социального университета // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Физическая культура и спорт как один из факторов национальной безопасности в условиях Северного Кавказа». Нальчик: КБГУ, Эль-Фа, 2004. С.15-19.

3. *Кошенова М.И.* Логика построения комплексной психологической поддержки в сохранении психического здоровья в конкретных микросоциальных условиях // Актуальные проблемы сохранения психологического здоровья детей и подростков: материалы научно-практической конференции / науч. ред. М.И. Кошенова. Куйбышев: КФ НГПУ, 2002. С. 28-34.

4. *Чухрова М.Г. и др.* Психосоциальные детерминанты здорового образа жизни и роль образовательного процесса в формировании здоровья молодого поколения // Мир науки, культуры, образования. №3 (15), 2009. С. 184-190.

5. *Шнейдер Л.Б.* Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проект; Трикста, 2005. 336 с.

M. Milankov, M. Radovanovic

FORMATION OF MOTIVATION TO THE HEALTHY LIFESTYLE AT STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In article the problem of a healthy lifestyle among student's youth is analyzed. The emphasis is placed on a drug addiction problem, as most dangerous tendency. The strategic principles and pedagogical conditions of formation of a healthy lifestyle of student's youth, familiarizing of the younger generation with health saving activity are considered.

Keywords: educational process, healthy lifestyle, drug addiction, student's youth.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A., Bukreyeva L.P., Dmitriyeva N.V.* ‘‘Psikhologicheskiy portret’’ podrostka s narkoticheskoy zavisimost'yu // Psikhologiya i shkola. 2002. №2. Pp. 31-58.

2. *Dolmatova N.V., Terent'yev L.A.* Zdorov'ye i zdorovyy obraz zhizni: mneniye studentov sotsial'nogo universiteta // Materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii ‘‘Fizicheskaya kul'tura i sport kak odin iz faktorov natsional'noy bezopasnosti v usloviyakh Severnogo Kavkaza’’. Nal'chik: KBGU, El'-Fa, 2004. Pp.15-19.

3. *Koshenova M.I.* Logika postroyeniya kompleksnoy psikhologicheskoy podderzhki v sokhranenii psikhicheskogo zdorov'ya v konkretnykh mikrosotsial'nykh usloviyakh // Aktual'nyye problemy sokhraneniya psikhologicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii / edited by M.I. Koshenova. Kuybyshev: KF NGPU, 2002. Pp. 28-34.

4. *Chukhrova M.G., etc.* Psikhosotsial'nyye determinanty zdorovogo obraza zhizni i rol' obrazovatel'nogo protsessa v formirovanii zdorov'ya molodogo pokoleniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. №3 (15), 2009. Pp. 184-190.

5. *Shneyder L.B.* Deviantnoye povedeniye detey i podrostkov. M.: Akademicheskiy proyekt; Triksta, 2005. 336 pp.

УДК 159.922.4:159.923

А.Р. Монсонова

ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена исследованию особенностей этнической идентичности этноконфессиональных групп Байкальского региона. Раскрыты структурно-содержательные характеристики этнической идентичности исследуемых групп.

Ключевые слова: этническая идентичность, ценности, развитие, личность, этноконфессиональная принадлежность.

Начало нового тысячелетия характеризуется культурно-цивилизационным, этноконфессиональным многообразием мира, ростом масштабов его полиэтничности. Продолжается и усиливается процесс развития всеобщего религиозного самосознания, который характеризуется не только ростом числа верующих в мире, но и формированием на их стыке религий или полярных полюсах новых конфессиональных групп, ветвей и течений.

Другим интересным феноменом мировой религиозности являются верующие без религии: они не связывают себя ни с какой религией, не ходят в храмы, не считают себя атеистами. Согласно последним исследованиям [2; 3; 5], таких людей во всех странах мира становится все больше, и они становятся заметной социальной группой. Основной костяк данной категории верующих в развитых странах составляет определенное поколение – люди, рожденные между 1966 и 1975 годами, после них идет молодежь 1990-х годов, у которой слабо выражена конфессиональная идентификация, их принцип: «Бог един». Основные их ценности – это духовные ценности, которые для всех религий, в основном, едины, являются базовыми для человека, нормами его поведения, жизни, ценностно-смысловыми ориентациями. Данное поколение сейчас входит в период политической и экономической зрелости, а значит, будет определять портрет эпохи. Данная новая реальность как один из глобальных вызовов современности требует внимания и изучения.

Байкальский регион является одним из толерантных полиэтничных районов России, где на протяжении многих веков мирно сосуществуют русскоязычное население («сибиряки», «семейские»), коренные народы – буряты и эвенки. А.Д. Карнышев, характеризуя процесс взаимовлияния культур, подчеркивает, что своей глубинно нравственно-психологической основой он имел сближение многих моральных ценностей народов, их общечеловеческий характер. Это можно рассмотреть на примере буддийских нравственных запретов и христианских заповедей Закона Божьего. Сопоставление показывает, что многие важнейшие нравственные ценности буддизма и христианства близки, созвучны друг другу [2]. Поэтому вызывает интерес исследование традиционного ядра в структуре культуры современных народов Байкальского региона, обеспечивающего стабильность

и самоидентичность, и ее современного (актуального) слоя, обуславливающего мобильность культуры, ее «способность продуцировать инновации, трансформироваться и продуцироваться через образ мира» [1, с. 28], ценностно-смысловую сферу молодежи, в нашем исследовании – студентов.

Период студенчества характеризуется закладыванием основ будущего вида деятельности – реализации себя в профессиональном плане, а также стремлением к осмыслению своего будущего – жизнедеятельности в целом, т.е. одновременным протеканием процессов профессионального и личностного самоопределения [4]. Ведущую роль в развитии этих взаимообусловленных процессов личностного роста играет формирование и развитие ценностных ориентаций как целостной системы интернализованных личностных смыслов, отражающих смысложизненный уровень ее функционирования. М.С. Яницкий в своей концепции вузовского обучения подчеркивает: «Именно в процессе обучения в вузе как жизненной ситуации личностного и профессионального самоопределения для молодых людей наиболее актуальным становится смысл собственной деятельности, и в особенности смысл своей будущей профессиональной деятельности, являющейся центральным компонентом в выборе жизненной стратегии» [5, с. 181].

В аспекте нашего исследования представляет интерес изучение этнической идентичности современной молодежи, проживающей на территории Байкальского региона. Длительное проживание в пределах одной социально-территориальной общности во всем многообразии человеческой деятельности сформировало некоторое единство отношения не только к хозяйственно-экономической сфере, но и к социокультурной сфере [3]. Для анализа были выбраны 3 группы респондентов: 1-ая группа – студенты (n=60, студенты 2-3 курсов); 2-ая – студенты (n=60, студенты 4-5 курсов); 3-я – работающая молодежь (n=60).

Анализ результатов исследования свидетельствует, что наиболее важным сближающим фактором у студентов первой группы является внешнее сходство; у студентов второй группы – национальный язык; у работающей молодежи – кровное родство. Второе и третье место по значимости занимают: в первой группе – (соответственно) обычаи и традиции, место жительства и материальная культура; во второй группе – внешнее сходство, обычаи и традиции; в третьей – национальный язык и религия.

Подобное распределение объясняется частичной утратой коренными народами национального языка, но сохранением религиозных ценностей и кровно-родственных отношений. Мифы, предания легенды, самоназвание служат весьма слабыми признаками этнической самоидентификации у исследуемых, независимо от их этноконфессиональной принадлежности.

Чтобы выяснить мнение опрашиваемых о национально-характерологических особенностях своей этнической общности, были заданы вопросы: «Чем Ваш народ (в целом) отличается от других народов?», «Перечислите черты характера, типичные для Вашего народа». Наиболее характерными

и отличительными чертами своего народа студенты первой группы назвали скромность, доброту, трудолюбие и гостеприимство. Студенты второй группы отмечают доброту, открытость, гостеприимство, чувство юмора. Эти качества отражают и профессиональную направленность студентов-психологов. Более старшие буряты и русские (работающая молодежь) указывают на наличие таких характеристик как религиозность, воспитанность, трудолюбие, доброта.

Как известно, становление зрелой личности возможно путями духовными и душевными. Каждый человек в определенные периоды осуществляет выбор – в юношеском возрасте это сверхактуально и ценностно, и этот процесс очень сложный, противоречивый. Конфессиональная принадлежность современной молодежи была выявлена вопросом: «К какой конфессии (вере) вы себя относите?». Многие респонденты считают, что все конфессии равны, Бог един, что «все религии равны и являются лепестками одного цветка». Больше всего было таких ответов в 3-ей группе работающей молодежи. Видимо, в силу возрастного, профессионального и социального самоопределения субъект приходит к более высокому уровню духовных ценностей (терпимости, а значит, и смирению), этноконфессиональной идентичности и ценностно-смысловых регуляций свой жизнедеятельности. Это подтвердили результаты факторного анализа.

В третьей этноконфессиональной группе выделились восемь факторов, описывающих 53,52% общей дисперсии. В первом факторе (нагрузка на вес 11,30) ценностных ориентаций представлены восемь показателей (определенных с помощью методик «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Самоактуализация личности» Э. Шострома, «Ценностный опросник» Р. Инглхарта в модификации М.С. Яницкого): принятие агрессии (0,87), ориентация во времени (0,79), ценности (0,73), креативность (0,70), потребность в познании (0,67), самопонимание (0,65), гибкость в общении (0,55), автономность (0,50). Данный фактор можно определить как «сложность». Во втором факторе представлены четыре показателя: развитость интеллекта (0,68), общительность (0,68), моральный контроль (0,65), конформизм (0,58). Данный фактор характеризует работающую молодежь с точки зрения «познания». В третьем факторе ценностных ориентаций представлены шесть показателей: доверчивость (0,67), напряженность (0,63), чувствительность (0,54), духовная активность (–0,54), смелость (–0 ,41), контроль (0,31). Можно обозначить данный фактор как «интернальность». В четвертом факторе представлены пять показателей: духовная культура (–0,79), духовная сила (0,71), эмоциональная устойчивость (0,50), жизнерадостность (–0,46), этнонигилизм (0,42). Этот фактор характеризуем как «устойчивость»

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что этноконфессиональные группы придерживаются принципов сознательного (и бессознательного) сосуществования, сотрудничества, сохранения своих

ценностных ориентаций и уважения их в системе социокультурных норм и ценностей другого этноса. Несмотря на влияние ассимилятивных процессов, каждый этнос старается сохранить основной этноинтегрирующий фактор – систему ценностно-смысловых ориентаций, что обеспечивает им сохранение этнической идентичности, значимости, безопасности и что воспринимается как личностная ценность каждого субъекта этноса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Базарова Д.Р.* Образ мира молодежи Байкальского региона. Улан-Удэ: БГУ, 2012. 142 с.
2. *Карнышев А.Д.* Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность. Иркутск: БГУЭП, 2009. 310 с.
3. *Монсонова А.Р.* Этноконфессиональная принадлежность как фактор развития ценностных ориентаций личности. Улан-Удэ: БГУ, 2012. 128 с.
4. *Санжаева Р.Д.* Профессиональная компетентность как детерминанта в профессионализации студентов военной кафедры // Подготовка компетентного специалиста: реалии и перспективы: сб. науч. тр. по итогам работы регион. науч.-практ. конф. (Хабаровск, 27 февр. 2008 г.) / под ред. Т.Т. Рыбаковой, Е.Н. Ткач. Хабаровск: ДВГГУ, 2008. С. 288-292.
5. *Яницкий М.С.* Ценностное измерение массового сознания. Новосибирск: СО РАН, 2012. 237 с.

A.R. Monsonova

ETHNOCONFESSIONAL IDENTITY AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF PERSONALITY

The article investigates the features of ethnic identity groups etnokonfessioonalnyh Baikal region. Disclosed structurally meaningful characteristics of ethnic identity of the study groups.

Keywords: ethnic identity, values, development, personality, ethno-confessional affiliation.

REFERENCES

1. *Bazarova D.R.* Obraz mira molodezhi Baykal'skogo regiona. Ulan-Ude: BGU, 2012. 142 pp.
2. *Karnyshev A.D.* Mezhetnicheskoye vzaimodeystviye i mezhkul'turnaya kompetentnost'. Irkutsk: BGUEP, 2009. 310 pp.
3. *Monsonova A.R.* Etnokonfessional'naya prinadlezhnost' kak faktor razvitiya tsennostnykh oriyentatsiy lichnosti. Ulan-Ude: BGU, 2012. 128 pp.
4. *Sanzhayeva R.D.* Professional'naya kompetentnost' kak determinanta v professionalizatsii studentov voyennoy kafedry // Podgotovka kompetentnogo spetsiali-sta: realii i perspektivy: sb. nauch. tr. po itogam raboty region. nauch.-prakt. konf. (Khabarovsk, 27 fevr. 2008 g.) / edited by T.T. Rybakovoy, Ye.N. Tkach. Khabarovsk: DVGGU, 2008. Pp. 288-292.

УДК 159.923.2

Н.А. Низовских

МОТИВАЦИЯ К САМОРАЗВИТИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Рассматриваются особенности и условия формирования мотивации личностного и профессионального саморазвития преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: саморазвитие, мотивация саморазвития, профессиональная деятельность преподавателя.

В условиях реформирования высшего образования значимость личностного и профессионального саморазвития преподавателей высшей школы становится все более очевидной. Модернизация содержания и форм высшего образования, внедрение системы эффективных контрактов требуют от преподавателя быстрого и гибкого реагирования на новую ситуацию, с тем, чтобы соответствовать новым требованиям к своей профессиональной деятельности, прежде всего, повысить ее измеряемую количественно результативность, что, несомненно, побуждает преподавателя к личностному и профессиональному саморазвитию.

Вопрос в том, является ли саморазвитие самоценным для преподавателя? Достаточно ли для саморазвития преподавателя внешней мотивации в виде стимулирующих доплат или угрозы увольнения? Не давая оценку сущности, вариативным формам и параметрам, заложенным в систему «эффективных контрактов» как одного из средств стимуляции саморазвития, подчеркнем, что внешняя мотивация все же не должна быть единственной или приоритетной в профессиональном саморазвитии преподавателя вуза. Особую роль в деятельности преподавателя вуза должна играть внутренняя мотивация к саморазвитию, побуждающая преподавателя браться за инновационные проекты, расширять связи с профессионалами, интегрироваться в международное научное сообщество и т.д. Причем, делать все это не из-за страха несоответствия требованиям контракта, а из стремления получать внутреннее удовлетворение от движения вперед и соответствия высокой миссии преподавателя вуза. В связи с вышесказанным проблема мотивации к саморазвитию представляется одной из значимых и первоочередных в научно-инновационном обеспечении личностного и профессионального саморазвития преподавателей высшей школы.

Мотивация саморазвития разнообразна по своему происхождению и проявлениям в жизни и профессиональной деятельности человека [1; 3]. Мы исходим из того, что мотивировать к саморазвитию можно не только в подростковом возрасте и юности, но и в молодости, и на этапах зрелого возраста. Катализация внутренней мотивации к саморазвитию может осуществляться в ходе специально организованной работы, способствующей не только повышению результативности профессиональной деятельности преподавателей, но и одновременно обеспечивающей их субъективное

благополучие и благоприятный психологический климат в коллективах. Безусловно, нужно учитывать, что наряду со стремлением к самоизменениям в человеке сильно представлено стремление к неизменности и постоянству, причем с годами тенденция к стабильности, остановке в развитии может усиливаться, возможны, полагает В.Г. Маралов [2], барьеры саморазвития.

В рамках «Программы стратегического развития Вятского государственного гуманитарного университета» реализуется авторский проект, целью которого является апробация научно-инновационного обеспечения личностного и профессионального саморазвития преподавателей университета. Успешность проекта обеспечивается деятельной поддержкой администрации вуза, сотрудничеством с различными подразделениями университета, и, главное, привлечением к реализации проекта высококвалифицированных преподавателей, чьи достижения выступают в качестве основы содержания обучающей программы проекта. Первоначально проект предусматривал приоритетность психологической готовности к личностному саморазвитию, но со временем все больше стал центрироваться на профессиональной линии саморазвития. В центре проекта – обучение преподавателей по образовательной программе «Личностное и профессиональное саморазвитие преподавателей высшей школы», реализуемое на протяжении года в форме научного семинара. Особенностью программы является подготовка преподавателями в качестве зачетных работ конкретных продуктов научной, инновационной и методической деятельности, которыми могут быть научная статья в одном из рецензируемых журналов и/или в зарубежном издании, инновационный проект, электронное учебное пособие и т.д., что определяется самим преподавателем. Темы научного семинара охватывают как научную, методическую, так и инновационную деятельность преподавателя вуза, например: современные тенденции в международных исследованиях; методы математической обработки данных в современных исследованиях международного уровня; процесс интеграции ученых в международное научное сообщество; качество научной публикации; технологии работы по составлению заявок на финансирование научных проектов; продвижение научно-исследовательских работ посредством их презентации в целевых аудиториях; новые технологические проекты в мировой и отечественной практике высшего образования; инновационные технологии профессионального образования; электронная среда и информационно-коммуникационные технологии в научной и образовательной деятельности вуза; инновационные проекты в вузе; художественная отечественная литература в профессиональной деятельности и личностном саморазвитии преподавателя высшей школы и др.

Наряду с темами, связанными с профессиональным саморазвитием, значительное внимание в программе уделяется проблеме личностного саморазвития преподавателя. Занятия в рамках данного раздела программы

позволяют донести до сознания участников проекта идею о личностном саморазвитии как метакомпетенции преподавателя вуза, эксплицировать, расширить и углубить их знания о мотивации и средствах саморазвития. У слушателей формируется представление о саморазвитии (1) как результате творческой самодеятельности и (2) как специальной деятельности по созданию нового в своем сознании, переживаниях и поведении, осуществляемой в соответствии с внутренними побуждениями и жизненными задачами при помощи специальных психологических средств. Эти две формы саморазвития взаимосвязаны друг с другом и одинаково приемлемы для преподавателя высшей школы. Усиление мотивации к саморазвитию возможно через трансформацию системы ценностей профессиональной деятельности, а также через организацию нового опыта социальных взаимодействий.

Задача создания условий для личностного и профессионального саморазвития преподавателей высшей школы не может решаться без обращения к субъектности самого преподавателя, учета его профессиональных достижений, интересов и потребностей. Внутренняя мотивация к саморазвитию полезна как для повышения качества профессиональной деятельности, так и для обеспечения психологического благополучия преподавателя. Важнейшими катализаторами мотивации к саморазвитию, как показывает наш опыт, выступают целенаправленные трансформации профессиональной деятельности преподавателя, сопряженные с новым опытом социальных взаимодействий в профессиональной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А.* Специфика потребности в профессиональном саморазвитии психолога в современных условиях // Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе / под ред. Л.Н. Антилоговой, М.А. Ларионовой. Вып.3. Омск: ОмГПУ, 2011. С. 82-89.

2. *Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2004. 256 с.

3. *Низовских Н.А.* Мотивация саморазвития человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров, 2008. №1(1). С. 113–120.

N.A. Nizovskikh

THE MOTIVATION TO SELF-DEVELOPMENT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHER OF THE UNIVERSITY

The article discusses the features and conditions of motivation to personal and professional self-development of teachers of high school.

Keywords: personality, professional activity, teacher of high school, motivation of the self-development.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A.* Spetsifika potrebnosti v professional'nom samorazvitii psikhologa v sovremennykh usloviyakh // Psikhologo-pedagogicheskiye problemy v tselost-nom obra-

zovatel'nom protsesse / edited by L.N. Antilogovoy, M.A. Larionovoy. Vyp.3. Omsk: OmGPU, 2011. Pp. 82-89.

2. *Maralov V.G.* Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya. M.: Akademiya, 2004. 256 pp.

3. *Nizovskikh N.A.* Motivatsiya samorazvitiya cheloveka // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Kirov, 2008. №1(1). Pp. 113–120.

УДК 159.922.8+316.6+316.31.4

А.А. Нургалеева

ЦЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЕЙ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ВЗРОСЛОЙ И ЮНОШЕСКОЙ СУБКУЛЬТУРАМИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ В РОССИИ

В статье приводятся данные сравнительного исследования ценностей подростков и их родителей. Выявлено, что, не смотря на изменение социокультурных, экономических условий жизни, базовые ценности молодежи существенно не изменились, поскольку имеют культуральную основу. Отмечается тенденция к изменению инструментальных ценностей.

Ключевые слова: детская и взрослая субкультура, ценности, ценностные ориентации, подростковый возраст, мотивация.

Ценности обычно определяют как «значимость чего-либо для человека, идеалы, к которым человек стремится, ценностями принято считать также отношение между представлением субъекта о том, каким должен быть оцениваемый объект, и самим объектом» [3, с. 638]. Система ценностных ориентаций определяет мотивацию поведения человека, оказывает существенное влияние на его деятельность, формирует мировоззрение, выступая в качестве социокультурных образцов, с которыми человек соизмеряет свои решения, переживания, действия, поступки. Система ценностей как составляющая мировоззрения может свидетельствовать об особенностях культуры данного общества, а их поколенческая динамика выступать в качестве маркеров культуральных изменений.

Мы исходим из предположения, что, несмотря на существенные различия социокультурной ситуации, в которой находились в период взросления родители современных старших подростков и существуют нынешние дети, «система базовых ценностей этих поколений имеет достаточно большое сходство в силу их культурального единства, основанного на языке, традициях, истории» [1, с. 35].

В эмпирическом исследовании принимали участие 26 юношей и девушек в возрасте 17-19 лет и 26 родителей в возрасте 37-52 года. В исследовании использовались следующие методики: ценностный опросник Ш. Шварца, позволяющий исследовать динамику изменения ценностей, как в группах, так и отдельной личности [2, с. 26-45].

Данные, полученные в ходе исследования, обрабатывались с использованием пакета STATISTICA. При обработке результатов применялись следующие виды анализа: Критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена. Анализировались признаки с достоверностью различий начиная с $p < 0,05$.

С помощью опросника Ш. Шварца выявлены ценности, мотивирующие поведение современной молодежи. В большей степени им свойственны такие ценности как «наслаждение», «самоопределение», «стимуляция», «конформизм», «социальность». Молодое поколение более ориентировано на наслаждение жизнью, удовлетворение желаний по сравнению с их родителями (шкала «наслаждение»; $U=155,5$ при $p=0,001$). Им также более важна свобода действий и мыслей, возможность ставить себе задачи и самостоятельно принимать решения, интересоваться разными сферами жизни (шкала «самоопределение»; $U=224,0$ при $p=0,036$). Также, по сравнению с поколением родителей молодые люди больше ориентированы на новизну, острые ощущения, риск (шкала «стимуляция»; $U=208,5$ при $p=0,017$). В то же время, наряду со «стремлением к риску и получению наслаждения», у молодых людей выражены параметры сопротивления соблазнам. Они стараются быть исполнительными и обязательными (шкала «конформизм»; $U=206$ при $p=0,015$), приносить пользу миру, искоренять несправедливость. Им свойственны искренность, стремление заботиться о слабых и быть преданными друзьями (шкала «социальность»; $U=216$ при $p=0,025$). По-видимому, большая часть полученных нами значимых различий между юношеской и взрослой выборками обусловлены не столько культуральными, социальными или внешними экономическими условиями, сколько возрастными особенностями. Молодость, юность – время поиска себя, накопления опыта, получения новых знаний, самоопределения, что, безусловно, проявляется в более высокой активности во всех сферах жизни.

По другим шкалам опросника Ш. Шварца значимых различий между группой юношей и группой их родителей не выявлены. Следовательно, можно говорить о том, что детская и взрослая культуры сохраняют общность в таких ценностях как «власть» – достижение социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание); «достижение» – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами; «доброта» – сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь); «традиции» – следование традициям, религиозные обряды, верования и нормы поведения, а так же уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре; «безопасность» – для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений, социальный порядок, безопасность семьи,

национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности и здоровье. Показатели по шкале «безопасность» и в юношеской, и во взрослой выборке имеют значения выше среднего. А показатели по шкалам «власть», «достижения», «традиции» имеют средние значения в обеих выборках.

В заключении отметим, что наше исследование позволило выявить как некоторые различия в ценностях между старшим и младшим поколениями, так и выраженное сходство. Судя по содержанию различий, они могут быть связаны скорее с возрастом испытуемых, но не с культуральными изменениями. Средний возраст юношеской выборки в нашем исследовании 18 лет. Это возраст становления личности, поиска себя в жизни, юношеского максимализма и эгоцентризма. Не исключено, что специфика ценностей, свойственная этой выборке, обусловлена и воздействием СМИ и рекламы, которые пропагандируют ценности индивидуальной, неограниченной свободы, которая формирует человека «рыночного типа», активного, предприимчивого и нацеленного в большей мере на достижение материального благосостояния. Выявлены также противоречия в ценностях молодого поколения. В частности, несмотря на достаточно выраженные показатели, свидетельствующие о ценности индивидуальной свободы и активности (стремление к удовольствию, удовлетворению своих собственных желаний, стремление к свободе, самостоятельности, проявление интереса в разных сферах жизни, желание новизны, риска, острых ощущений), у молодежи представлены также духовно-нравственные ценности (стремление к исполнительности и обязательности, желание приносить пользу миру, искоренять несправедливость, быть искренними, заботиться о слабых, быть преданными друзьям). Возможно, здесь имеет место внутренний конфликт, проявляющийся в «борьбе» эгоцентричных ценностей «рыночного» человека и социокультурных ценностей традиционной культуры. Выявленное нами противоречие актуализирует проблему развития ценностных ориентиров молодежи, разработки социокультурно ориентированных программ воспитания в семье и в системе образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Большунова Н.Я.* Характер и его развитие в современных социокультурных условиях: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1. Новосибирск: НГПУ, 2012. 261 с.

2. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

3. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики. 2004. 1072 с.

A.A. Nurgaleeva

TEENS AND PARENTS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ADULT AND JUVENILE SUBCULTURE MODERN SOCIOCULTURAL SITUATION IN RUSSIA

The article presents a comparative study of the data values of adolescents and their parents. Revealed that, despite the change of socio-cultural, economic conditions, the basic values of the youth have not changed significantly, because they have a culture substrate. There is a change of instrumental values.

Keywords: child and adult subculture, values, value orientations, adolescence age, motivation.

REFERENCES

1. *Bol'shunova N.Ya.* Kharakter i yego razvitiye v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh: ucheb. posobiye: v 2 ch. Ch.1. Novosibirsk: NGPU, 2012. 261 pp.

2. *Karandashev V.N.* Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoye rukovodstvo. SPb.: Rech', 2004. 70 pp.

3. Filosofiya: Entsiklopedicheskiy slovar' / edited by A.A. Ivina. M.: Gardariki. 2004. 1072 pp.

УДК 159.9

М.Д. Няголова

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ В ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ АНРИ ВАЛЛОНА

В статье рассматривается теория мотивации выдающегося французского психолога Анри Валлона (1879 – 1962). Представлен анализ основных мотивационных категорий, в его динамической характеристике личности. Показано, что Валлон уделяет большое внимание исследованию не только сознательных, но и бессознательных мотивов.

Ключевые слова: мотив, мотивация, личность, социальная среда, французская генетическая психология.

В психологии первой половины XX века, первостепенное значение приобретают вопросы формированию личности. В решении этой задачи большая роль принадлежит французскому психологу Анри Валлону. Его роль особенно ясно выступает в условиях исследования онтогенетического аспекта динамической структуры личности. В данном комплексе проблем его исследовательский интерес привлекает проблема мотивации и движущих сил человеческого поведения.

Современные исследователи мотивации считают, что генезис термина «мотивация» имеет свои истоки не в психологии, а в рекламном искусстве, где обозначает «совокупность бессознательных факторов воздействующих на поступки». Так, например, известный французский ученый А. Мюккиели (A. Mucchielli) указывает, что «термин впервые введен в психологию около 1930 года и после его введения он решительно вытесняет такие по-

явившееся термины, как ‘‘тенденция’’, ‘‘потребность’’, ‘‘влечение’’, ‘‘желание’’» [3, с. 3-4].

Историки психологии, однако, подчеркивают, что первостепенной важностью отличается вопрос о начале целостной разработки психологической теории мотивации, а введение самого термина имеет второстепенное значение. Венгерский историк психологии Ч. Плех (Cs.Pleh) рассматривает творчество Р.С. Вудвортса, в качестве родоначальника изучения мотивации психологии, а начало разработки проблемы относит к 1918 году, когда Р.С. Вудвортс «обосновывает свою теорию динамической психологии и ставит в ее центре понятие побуждения (drive)» [4, с. 261-262]. Из этого следует вывод, что мотивационная теория личности, в целом, возникает впервые в русле американской психологии.

Американские историки психологии, как раз наоборот, видят появление мотивационной теории в европейской психологии – в теориях гештальтистов В. Кёлера и К. Левина. При этом, они считают, что первенство в разработке мотивационной теории личности принадлежит А. Маслоу, т.е. не раньше второй половины XX века [2].

Сам А. Валлон считает, что первенствующая роль в этом отношении принадлежит П. Жане, на чью психологическую концепцию «поступков» (conduites) он опирается. Он строит свою генетическую теорию личности, сочетая идеи П. Жане о психологии образа действия с принципами функциональной психологии.

В произведениях А. Валлона динамические тенденции формирования и развития личности связаны с такими понятиями, как «поступок», «потребность», «тенденция», «интерес». В чем состоит новизна идей А. Валлона в отношении всех предшествующих и исходных теорий мотивации личности? Прежде всего, в том, что он изучает личность в контексте развития общей психической структуры человека. Благодаря этому оказывается возможным и проблему мотивации разработать в двух планах: на уровне онтогенеза человеческой психики и на уровне личностных проявлений человека. Таким образом, после раскрытия психологического смысла развития мотивации человека в онтогенезе А. Валлон (H. Wallon) ставит для обсуждения и вопрос о мотивации личности, который уже имеет не только психологический, но и этический аспект, а также социологический. Он связывает его с «практическими проявлениями личности при выполнении социальных задач» [5, с. 166-167]. Для динамической характеристики личности факторами решающего значения являются отношение личности к окружающему, т.е. ее участие в жизнедеятельности общества и определяющее влияние времени. Это, по существу, исследование личности не просто как субъекта психики, но и как субъекта деятельности.

Личностные потребности относятся к реализации абстрактного действия. Их удовлетворение зависит от способностей самой личности, от ее места в структуре социальных отношений. «В условиях реализации пове-

дения личности один и тот же поступок у различных людей может иметь различную мотивацию» [5, с. 325].

Тенденции определенного типа поведения, по мнению А.Валлона, вытекают прямо из личностных потребностей. Он указывает, что «благодаря различным системам тенденций и потребностей, формулы взаимоотношений личности с совокупностью психической жизни оказываются непостоянными» [5, с. 325]. Тенденции относятся к определенным периодам в онтогенетическом развитии личности, к влиянию разных обстоятельств и к смене этих обстоятельств, в процессе формирования характера личности.

В условиях участия личности в деятельности проявляется своеобразный синтез потребностей и тенденций в качестве интереса. В учебной деятельности, пишет А. Валлон, «интерес, позитивный или негативный, часто оказывается амбивалентным». В онтогенетическом развитии «осуществляется переход от первичных и непосредственных интересов к интересам вторичным или отложенным» [5, с. 294].

Согласно А. Валлону, не существует интереса, успех которого не является, в определенной степени, отложенным. «Цель интереса – это не функция только первичных инстинктов, она соответствует всем видам деятельности с момента их возникновения» [5, с. 294]. Возможность участия личности в разных видах деятельности порождает интерес, как новое личностное формирование динамического характера.

Изучение сознательных и бессознательных сфер проявлений личности важный аспект исследования ее мотивационной структуры. А.Валлон сопоставляет взгляды на понимание бессознательных мотивов в динамических моделях личности, предложенные до него П.Жане, З. Фрейдом, К. Левином и Д. Узнадзе. На основе их анализа и синтеза, он формулирует вывод о наличии двух типов личностной мотивации: «объективной» и «аффективной» [5, с. 205]. В первом случае, доминирует познавательное отношение субъекта с другими людьми и с окружающей средой, в целом. Для него, характерны сознательные тенденции. Переживания субъекта оказываются ведущими во втором мотивационном типе. Они определяют его поведение и отношение ко всему окружающему. К нему и относятся бессознательные тенденции. Следовательно, целостное поведение личности – есть результат сложной внутренней борьбы сознательных и бессознательных тенденций. Последние, однако, никогда не исчерпывают содержания личностного поведения.

В концепции А. Валлона, сознательные и бессознательные мотивы личности находятся между собой в диалектическом отношении, которое и определяет мотивационные характеристики в связи с фактором времени. В процессе развития личности осуществляется и постепенный переход к осознанию бессознательных мотивов. В онтогенетическом плане он конкретизируется посредством сложной эволюции процесса подражания, соответствующего переходу от индивидуального к личностному этапу разви-

тия человеческой психики. Именно подражание А. Валлон определяет как новую форму мотивации действий, благодаря которой цели деятельности полностью находятся в пределах внешней пространственно-временной действительности.

Таким образом, А. Валлон сумел представить свой оригинальный подход исследования соотношения индивидуального и личностного проявлений человеческой психики, определяющий и мотивацию человеческого поведения, в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

2. *Hergenhahn B.R.* An Introduction to the History of Psychology. Belmont, California: Wadsworth publishing company, 1986. 443 pp.

3. *Mucchielli A.* Les Motivations, Paris: PUF, 1981**.** 128 pp.

4**.** *Pleh Cs.* A lélektan története, Budapest: Osiris kiadó, 2010. 652 o.

5. *Wallon H***.** La vie mentale, Paris: PUF, 1982. 416 pp.

M.D. Nyagolova

THE INVESTIGATION OF MOTIVATION IN THE GENETIC PSYCHOLOGY OF HENRI WALLON

The purpose of this article is to examine the motivation theory of eminent frrench psychologist Henri Wallon (1879 – 1962). The basic concepts of his dynamic structure of personality are analyzed. The author indicated that H. Wallon pay attention not only to the conscious motives, but to unconscious motives, too.

Keywords: motive, motivation, personality, social environment, french genetic psychology.

REFERENCES

1. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

2. *Hergenhahn B.R.* An Introduction to the History of Psychology. Belmont, California: Wadsworth publishing company, 1986. 443 pp.

3. *Mucchielli A.* Les Motivations, Paris: PUF, 1981. 128 pp.

4. *Pleh Cs.* A lélektan története, Budapest: Osiris kiadó, 2010. 652 pp.

5. *Wallon H.* La vie mentale, Paris: PUF, 1982. 416 pp.

УДК 152.9

И.А. Панкратова, А.В. Кузнецова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Статья посвящена исследованию актуальной проблемы взаимосвязи профессиональной мотивации менеджеров с их профессиональными представлениями. В статье описываются особенности профессиональных представлений у менеджеров с различ-

ными мотивами трудовой деятельности, доказывается, что данные особенности существуют и они существенны.

Ключевые слова: профессиональные представления, профессиональные мотивы, менеджер.

Профессиональные представления участвуют в формировании жизненных планов личности, организуют и направляют ее активность, придают ей качественное своеобразие, неповторимый индивидуальный и социальный облик [2]. Недостаточная определенность имеющихся представлений об объекте деятельности и о работе, разнонаправленность непрофессиональных интересов позволяет предположить наличие разных мотивов, на основе которых люди, не задумываясь, отдают предпочтение экономическим специальностям, считая их самыми востребованными на рынке труда [1].

Исходя из этого, мы можем предположить существование взаимосвязей между профессиональными представлениями и мотивами трудовой деятельности. Соотнесение представлений о профессии и о себе в ней способствует формированию образа «Я» как субъекта профессиональной деятельности, развитию профессиональной мотивации.

Доминирующая профессиональная мотивация менеджеров определялась с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана) [2]. Характеристики представления об объекте профессиональной деятельности исследовались опросником Е.И. Рогова «Профессиональные представления» [3]. С целью выявления взаимосвязи между доминирующим профессиональным мотивом и особенностями профессиональных представлений нами был проведен корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена.

Корреляционный анализ выявил прямые пропорциональные взаимосвязи между внутренней мотивацией менеджеров с характеристиками профессиональных представлений «Активность» (r=0,61) и «Четкость» (r=0,69). Данные значения указывают на то, что чем сильнее проявляется у менеджеров внутренняя мотивация, тем более менеджеры представляют свой объект деятельности как активный, общительный, эмоционально отзывчивый, импульсивный. Выявленные нами корреляционные связи, также свидетельствует о том, что наблюдается преобладание адекватности, яркости, точности и контрастности объекта деятельности в сознании экономистов с преобладающей внутренней мотивацией.

Проведенный корреляционный анализ выявил наличие прямой пропорциональной взаимосвязи между положительной внешней мотивацией и характеристикой профессиональных представлений об объекте деятельности «Оценка» (r=0,55). Данный факт указывает на то, что менеджеры с высокой положительной мотивацией профессиональной деятельности воспринимают свой объект деятельности как социально желательный, де-

монстрируют его принятие, склонны осознавать его как носителя позитивных, социально желательных характеристик.

Так же нами были обнаружены обратно пропорциональные сильные корреляционные взаимосвязи между внешней положительной мотивацией и характеристиками «Активность» (r=–0,69) и «Четкость» (r=–0,58). Это свидетельствует о том, что объект профессиональной деятельности менеджеров с внешней положительной мотивацией в их представлениях имеет следующие характеристики: мало активный, необщительный, стабильный.

Корреляционный анализ между внешней отрицательной мотивацией выявил прямую пропорциональную взаимосвязь с параметром «Сила» (r=0,75) и обратную пропорциональную взаимосвязь с характеристикой «Активность» (r=–0,78). Это свидетельствует о развитии волевых сторон в представлениях об объекте деятельности, как они оцениваются менеджерами с доминирующим внешним отрицательным профессиональным мотивом. Высокие значения характеристики «Сила» говорят об уверенности, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Так же, как и у менеджеров с доминирующей внешней положительной мотивацией объект деятельности представляется им мало активным, необщительным и стабильным.

Проведенный нами анализ взаимосвязей между доминирующей профессиональной мотивацией и характеристиками профессиональных представлений об объекте деятельности у менеджеров среднего звена позволил выявить следующие особенности:

1) чем более выражена у менеджеров внутренняя мотивация, тем более объект деятельности представляется им четким и ярким, носящим положительные характеристики;

2) чем более выражена внешняя положительная мотивация, тем более объект деятельности является социально желательным и стабильным;

3) чем более выражена внешняя отрицательная мотивация, тем более менеджеры воспринимают объект своей деятельности как сильный и дающий уверенность в себе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Панкратова И.А.* Особенности образа карьеры государственных гражданских служащих: автореф. дис... канд. психол. наук. Ростов н/Д: ЮФУ, 2008. 26 с.

2. *Реан А.А.* Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 288 с.

3. *Рогов Е.И.* Роль профессиональных представлений в становлении специалиста в вузе // Роль представлений в профессиональном становлении личности / под ред. Е.И. Рогова. Ростов н/Д: СКНЦ ВШ ЮФУ, 2012. С. 5-19.

I.A. Pankratova, A.V. Kuznetsova

THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL MOTIVATION AND PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF MIDDLE MANAGERS

The article investigates the urgent problem of the relationship of professional motivation of managers with their professional presentation. This article describes the features of the professional performances at managers with different motifs of work, it is proved that these features exist, and they are significant.

Keywords: professional performance, professional motives manager.

REFERENCES

1. *Pankratova I.A.* Osobennosti obraza kar'yery gosudarstvennykh grazhdanskikh sluzhashchikh: avtoref. dis... kand. psikhol. nauk. Rostov n/D: YUFU, 2008. 26 pp.

2. *Rean A.A.* Psikhologiya izucheniya lichnosti. SPb.: Izdatel'stvo Mikhaylova V.A., 1999. 288 pp.

3. *Rogov Ye.I.* Rol' professional'nykh predstavleniy v stanovlenii spetsiali-sta v VUZe // Rol' predstavleniy v professional'nom stanovlenii lichnosti / edited by Ye.I. Rogova. Rostov n/D: SKNTS VSH YUFU, 2012. Pp. 5-19.

УДК 159.947.5

С.Г. Плотников, В.А. Бережинская,
Е.А. Гаголкина, А.А. Соколова

СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ПРИТЯЗАНИЯМИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи мотивации достижения с профессиональными притязаниями у студентов психологов. Выявлено, что показатель мотивации достижения успеха имеет положительную связь с показателями предполагаемого возраста достижения желаемых профессиональных притязаний.

Ключевые слова: мотивация достижения, профессиональные притязания.

В настоящее время ситуация на рынке труда в нашей стране характеризуется неопределенностью, обусловленную во многом и тем, что большая часть молодежи выбирает для освоения не те специальности, по которым потом будет работать. Очевидно, что «все это не может не отразиться на профессиональных планах и ожиданиях старшеклассников и выпускников вузов» [2, с. 82].

Можно встретить мнение, что молодежь имеет не адекватные представления о своих будущих профессиональных достижениях, о предполагаемом заработке и о своей должности [1].

В нашем исследовании мы проверяли гипотезу о связи мотивации достижения успеха и избегания неудачи с профессиональными планами и притязаниями студентов-психологов.

Для выявления показателей мотивации использовались опросники Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» [3]. Для диагностики профессиональных планов и притязаний использовалась анкета, предполагающая ответы на вопросы: «Как вы думаете, в каком возрасте вы сможете получать желаемый вами заработок?», «Как вы думаете, в каком возрасте вы достигнете такой должности, которую вы считаете для себя достаточной, учитывая Вашу будущую профессию, квалификацию, деловые качества?», «Как вы думаете, в каком возрасте вы получите достаточное для вас признание и уважение окружающих?» [1]. Для оценки значимости связи между показателями тестов и количественными данными анкеты использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Исследование проводилось на базе вузов г. Новосибирска, в нем приняли участие 91 студент-психолог (12 юношей и 79 девушек средний возраст 22,8 года), к сожалению, из-за преобладания женской части выборки полученные данные не могут быть репрезентативны для юношей.

В ходе исследования нами обнаружено, что мотивация к избеганию неудач не имеет статистически значимых связей с показателями предполагаемого возраста достижения желаемых притязаний. Показатель мотивации достижения успеха имеет положительные связи с предполагаемым возрастом достижения желаемого признания ($Rs=0,4$ при $p<0,001$) и предполагаемым возрастом получения желаемого заработка ($Rs=0,24$ при $p<0,05$), а также на уровне статистической тенденции положительно связан с показателям «предполагаемый возраст достижения желаемой должности» ($Rs=0,21$ при $p=0,08$). Психологический смысл выявленных связей свидетельствует, что студенты с более высокой мотивацией достижения предполагают достичь желаемых ими профессиональных позиций в более старшем возрасте, чем студенты с низкими показателями мотивации достижения.

Полученные результаты позволяют сформулировать ряд выводов: 1) у студентов-психологов показатель к избеганию неудач не связан с их профессиональными планами и притязаниями; 2) показатель мотивации достижения успеха имеет положительные связи с показателями предполагаемого возраста достижения желаемых профессиональных позиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.

2. *Плотников С.Г.* Оценивание современными старшеклассниками своей профессиональной и жизненной перспективы // Социокультурные проблемы современного человека: сборник материалов III международной научно-практической конференции, г. Новосибирск (22-26 апреля 2008 г.) / под ред. О.А. Шамшиковой, Н.Я. Большуновой. Ч. III. Новосибирск: НПГУ, 2009. С. 82-86.

3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Райгородский Д.Я. Самара: БАХРАХ-М, 2001. С. 626-632.

S.G. Plotnikov, V.A. Berezhinskaya,
E.A. Gagolkina, A.A. Sokolova

THE RELATION BETWEEN ACHIEVEMENT MOTIVATION AND THE PROFESSIONAL AMBITIONS OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The article represents the results of the research of interrelation between achievement motivation and the professional ambitions of psychology students. It was found that the indicator of achievement motivation has a positive relation with the indicators of the estimate age of the desired positions achievement.

Keywords: achievement motivation, professional ambitions.

REFERENCES

1. *Golovakha Ye.I.* Zhiznennaya perspektiva i professional'noye samoopredeleniye molodezhi. Kiyev: Naukova dumka, 1988. 144 pp.

2. *Plotnikov S.G.* Otsenivaniye sovremennymi starsheklassnikami svoyey professional'noy i zhiznennoy perspektivy // Sotsiokul'turnyye problemy sovremennogo cheloveka: sbornik materialov III mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Novosibirsk (22-26 aprelya 2008 g.) / edited by O.A. Shamshikovoy, N.Ya. Bol'shunovoy. Ch. III. Novosibirsk: NPGU, 2009. Pp. 82-86.

3. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy / edited by Raygorodskiy D.Ya. Samara: BAKHRAKH-M, 2001. Pp. 626-632.

УДК 159.947.5

С.Г. Плотников, А.В. Мальцева, Я.А. Каргаполова

МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

С увеличением стажа службы сотрудники УИС больше ценят гигиенические факторы труда. Выраженность симптомов профессионального выгорания положительно связана с важностью гигиенических факторов и отрицательно – со значимостью мотивационных факторов.

Ключевые слова: мотивация профессиональной деятельности, профессиональное выгорание, гигиенические факторы труда, мотивационные факторы.

На фоне ухудшения криминогенной обстановки в стране и изменений в общей структуре преступности, повышение требований, предъявляемых к сотрудникам, усложняет условия службы в уголовно-исполнительной системе. В силу своих должностных обязанностей они находятся в постоянном взаимодействии с осужденными, многие из которых являются лицами с устойчивой асоциальной направленностью и противодействуют исправительному процессу, а изменение критериев оценки деятельности сотрудников способствует возникновению напряжения внутри служебных коллективов. Нарастание эмоционального напряжения, формирование хронической усталости, общее неудовлетворение служебной деятельностью и ряд других факторов способствуют формированию признаков профессиональ-

ного выгорания у сотрудников УИС на протяжении всего периода службы. Известно, что «чем ниже человек оценивает свои возможности и достижения, меньше удовлетворен самореализацией в профессиональной сфере, тем больше выражен синдром выгорания» [2, с. 156]. В исследовании проверялась основная гипотеза: о наличие связи между мотивационными предпочтениями и развитием профессионального выгорания у сотрудников пенитенциарной системы; и частная гипотеза о наличии различий в мотивационных предпочтениях и проявлениях выгорания у сотрудников с разным стажем службы.

В исследовании использовались опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой [2], опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В.Бойко [1], «Набор мотивационных предпочтений» Ф. Герцберга [3]. Для оценки значимости различий использовался U-критерий Манна-Уитни, для оценки значимости связи между переменными использовался коэффициент линейной корреляции К. Пирсона.

Исследование проводилось на базе ФКОУ ДПО СМУЦ ГУФСИН России по Новосибирской области. В нем принимали участие 96 сотрудников уголовно-исполнительной системы Сибирского федерального округа, дифференцированные по параметру «стаж службы в системе» на две группы по 48 испытуемых: группа №1 – сотрудники со стажем службы менее одного года (возраст 18-36 лет), группа №2 – сотрудники со стажем службы более пяти лет (возраст 34-44 года).

Исследование показало, что наличие мотивационных факторов высокого уровня важности, выявленных по методике Ф. Герцберга, обратно пропорционально выраженности симптомов профессионального выгорания. В частности, чем больше у сотрудников выражено стремление к чувству достижения, к продвижению, росту, чем значимей для них сама работа, структура и направленность деятельности организации, тем в меньшей степени у них проявляется выраженность симптомов профессионального выгорания (все связи на $p<0,05$). И, соответственно, чем больше сотрудники обеспокоены гигиеническими факторами (о чем свидетельствуют высокие значения по шкалам «жалование и заработная плата», «хорошие отношения с вышестоящими», «рабочие условия», «безопасность и надежность»), тем в большей степени у них проявляются симптомы профессионального выгорания (все связи на $p<0,05$). Причем наибольшее количество положительных связей с симптомами профессионального выгорания имеет шкала «безопасность и надежность», свидетельствующая, что чем для работника более важны безопасность и надежность рабочих условий, тем выше у него выраженность симптомов профессионального выгорания.

Нами было выявлено, что в группе №1 выше значения таких мотивационных факторов, как «чувство достижения» ($U=868$ при $p<0,05$), «продвижение» ($U=768,5$ при $p<0,01$), «рост» ($U=682,5$ при $p<0,01$), «структура

и направленность деятельности» (U=870,5 при p<0,05). В группе №2 выше значения по таким шкалам как «жалование и заработная плата» (U=890 при p=0,05), «хорошие отношения с подчиненными» (U=861 при p<0,05), «статус» (U=807,5 при p=0,01), «безопасность и надежность» (U=665 при p<0,01). Также выявлено, что группа №1 обладает большим количеством мотивирующих факторов с высоким уровнем важности (U=824 при p<0,01) и большим количеством гигиенических факторов с низким уровнем важности (U=833 при p<0,01); группа №2 обладает большим количеством гигиенических факторов с высоким уровнем важности (U=555 при p<0,01).

Полученные результаты позволяют сформулировать ряд выводов: 1) с увеличением стажа службы сотрудники больше обращают внимание на условия труда, свой статус, безопасность и надежность выполняемой работы; 2) чем больше выражены мотивационные факторы высокого уровня важности, тем ниже выраженность симптомов профессионального выгорания; 3) большая озабоченность гигиеническими факторами (по методике Ф. Герцберга) по параметрам «жалование и заработная плата», «хорошие отношениями с вышестоящими», «рабочие условия», «безопасность и надежность выполняемой работы», сопровождается большей степенью выраженности симптомов профессионального выгорания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бойко В.В.* Методика диагностики уровня эмоционального выгорания // Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Райгородский Д.Я. Самара: БАХРАХ-М, 2001. С. 161-169.

2. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: монография. СПб. [и др.]: Питер, 2005. 336 с.

3. *Швецова Е.И., Косякова С.Г.* Психодиагностика в системе управления: учеб. пособ. для вузов. Новосибирск: СибАГС, 2011. 275 с.

S.G. Plotnikov, A.V. Maltseva, Ya.A. Kargapolova

THE MOTIVATIONAL PREFERENCES AND JOB BURNOUT OF THE PENAL SYSTEM STAFF

With increase of the length of service, the penal system staff tend to value the hygienic factors of labor more. The evidence of the job burnout symptoms is positively connected with the importance of hygienic factors and negatively connected with the importance of motivational factors.

Keywords: motivation for professional occupation, job burnout, hygienic factors of labor, motivational factors.

REFERENCES

1. *Boyko V.V.* Metodika diagnostiki urovnya emotsional'nogo vygoraniya // Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy / edited by Raygorodskiy D.Ya. Samara: BAKHRAKH-M, 2001. Pp. 161-169.

2. *Vodop'yanova N.Ye., Starchenkova Ye.S.* Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika: monografiya. SPb. [etc.]: Piter, 2005. 336 pp.

3. *Shvetsova Ye.I., Kosyakova S.G.* Psikhodiagnostika v sisteme upravleniya: ucheb. posob. dlya vuzov. Novosibirsk: SibAGS, 2011. 275 pp.

УДК 376+159

Ю. Подгорецкий, А. Домбровска

РОЛЬ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Управление современным образованием пересматривается с позиций коммуникации в теории образовательно-коммукативного действия. Коммуникативная компетентность личности выступает детерминвантой мотивации общения и становится стержневой характеристикой всего содержания образования в современных условиях.

Ключевые слова: социальная коммуникация, мотивация общения, образование, коммуникативная компетентность.

Доказанная в психологической науке взаимодетерминация психических явлений, к числу которых относится и сознание, обладает мощным воспитательным и коммуникативным ресурсом, востребованным в системе образования. Реализация коммуникативно-воспитательного потенциала предполагает, что учитель имеет непосредственную возможность разнообразными способами и в вариативных формах оказывать продуктивное влияние на формирование сознания, признаваемого в качестве центральной системы управления поведением людей. Он может прибегать к использованию таких факторов, как цели человеческих устремлений, актуальные потребности и мотивы, мышление, чувства, память, цвета и звуки окружающего мира, движение, формы и т.п. [1; 4; 6]. К сожалению, такая возможность существует скорее только в теории. До сих пор отсутствуют достоверные знания о том, какие законы определяют соотношение отдельных элементов и целого. Доподлинно известно только то, что одно влияет на другое, однако это знание не операционно.

Целью настоящей работы является рассмотрение составных элементов сознания, особенно важных в процессе коммуникации. Нас интересует то, что оказывает влияние на высшую систему управления поведением людей. Педагогическую деятельность в этом смысле можно рассматривать как особую форму управления формированием сознания человека и его поведения. По отношению к коммуникации как базовой составляющей педагогической деятельности особая роль принадлежит ее цели. Все многообразие целей в коммуникации можно с достаточной долей условности дифференцировать на четкие, ясные и, полярные им – нечеткие, смутные. Цели ясны тогда, когда их можно сформулировать операционно, т.е. указать как сами операции, так и их последовательность, которая приводит к достижению цели. Прямая противоположность первых – цели неясные, когда человек не знает, каким образом достичь желаемого результата.

В этом случае он оперирует лишь постулатами и декларацией собственных желаний. Если человек осознает цель деятельности, то имеют место следующие зависимости между переживанием содержания деятельности и директивами действий:

1. Чем яснее определена цель, тем охотнее субъект трудится в группе, которая работает на достижение этой цели. При этом он любит свою работу. Четко определенная цель влияет как на восприятие ситуации в целом, так и на восприятие предмета совместной деятельности. То же самое относится и к пропаганде: четко определенная пропагандистская цель усиливает мотивацию субъекта к решению конкретных задач.

2. Чем яснее цель, тем меньше непродуктивных напряжений испытывает субъект в связи с выполняемыми им функциями.

3. Чем яснее цель, тем меньше неприязненных чувств испытывает субъект по отношению к тем, чья активность сопряжена с его собственной активностью.

4. Чем яснее цель, тем глубже субъект ощущает общность, психическую связь с теми, кто вместе с ним работает над достижением этой цели. Это может быть ощущение общности как с собственной узкоспециализированной группой, так и шире – с классом или народом. Значение этого факта для образования и педагогической деятельности вполне очевидно, т.к. благодаря ясно сформулированным целям учитель может способствовать укреплению групповых уз, сплочению группы.

5. Чем яснее цель, тем четче проявляются тенденции подчинения групповым директивам [3].

Взглянем еще раз на проблему целей человеческой деятельности с точки зрения близости или отдаленности. Общеизвестно, что в своей жизни люди реализуют как близкие цели (на сегодня, на завтра), так и более отдаленные (на год, на много лет), а также – цели всей своей жизни. Реализация отдаленных целей требует от человека иного отношения к себе, чем, скажем, реализация близкой цели. В результате этого у тех, кто настроен на отдаленные цели, формируются иные черты сознания, чем у тех, кто настраивает себя на достижение ближайших целей. Те, кто работает над реализацией отдаленных целей, склонны учитывать больше факторов, предвидя различные варианты развития событий, они накапливают арсенал необходимых средств. Их стиль деятельности можно условно назвать «страховым» (инвестиционным). Те же, кто настроен на ближайшие цели, придерживаются скорее интервенционного стиля. Если первые больше помнят из своего прошлого и лучше используют приобретенный опыт, более сдержанны, то вторые – более импульсивны, а в отношениях с другими людьми чаще руководствуются эмоциями и ощущениями.

Вне зависимости от того, к какой категории относится цель – к отдаленной или ближайшей – информативным представляется вопрос влияния этих вариантов на функционирование сознания в мотивационном аспекте.

Оказывается, что фактор, называемый градиентом отдаленности цели, в значительной степени определяет состояние сознания, и особенно – жажду достижения цели. Чем ближе находится человек к желанной цели, например, к завершению курса обучения, тем сильнее в нем тенденция к достижению конечной стадии. В начале курса обучения мысли о получении диплома пока еще далеки, у выпускника же эти мысли сильны и занимают много времени. Это открывает разнообразные возможности и является, вместе с тем, индикатором того, каким путем можно воздействовать на получателя информации, стимулируя его к более интенсивной деятельности по достижению поставленной цели. Несколько усложним проблему и представим себе ситуацию, в которой достижение позитивной цели связано с получением негативных ощущений, боли, усталости и т.д. Как будет функционировать система регулирования поведения человека в этой ситуации? Понятно, что возможны два типа поведения – стремление достигнуть и стремление избежать. По мере приближения к цели, человек сильнее жаждет довести дело до победного конца, однако опасения возможной неудачи на завершающем этапе также окажут свое воздействие. А поскольку оба процесса – стремление к цели и избегание – подчинены несколько различным закономерностям, кумулятивный эффект будет следующим: человек все сильнее будет стремиться к достижению цели, но также все сильнее он будет ощущать желание бросить дело. Так происходит потому, что близость достижения цели усиливает негативные ощущения: конфликт между стремлением к достижению цели и избеганием усиливается. Этот факт многое объясняет в поведении людей. В частности, аналогичным образом ведут себя те, кто не вполне уверен в выборе определенной установки [2; 5]. Например, рекомендуемая учителем установка актуализируется у учащегося, но, вместе с ней у него остаются достаточно влиятельными отдельные, предшествующие ей потребности, мотивы, цели, которые выступают своего рода противодействием. Такие люди иногда многократно пытаются преодолеть свою антипатию или страх в отношении определенной цели, но безуспешно. Учитель в таких ситуациях, конечно, должен ослабить тенденцию к избеганию и стимулировать стремление к достижению поставленной цели. Несмотря на то, что техника усиления потребности в достижении поставленной цели требует относительно сложных процедур и большого расхода сил, тем не менее, в социальном плане она эффективна.

Подобные примеры свидетельствует о возможности и плодотворности работы по адаптации теории социальной коммуникации к образовательной деятельности. Итогом такой адаптационной работы должна явиться теория образовательно-коммуникативного действия, принципиально иначе концептуализирующая образование в его содержании, управлении, характере развития. Названная теория является ответом образования на приход постиндустриального общества с его информационно-коммуникативной спе-

цификой. Поэтому современное образование должно быть переосмыслено с позиций теории образовательно-коммукативного действия. Так, если итогом теории коммуникативного действия является социальное и политическое согласие, столь необходимое для квалификации общества как гражданского и демократического, то этот итог в теории образовательно-коммуникативного действия предстает как образование и воспитание коммуникативно компетентной личности, которая, во-первых, способна к достижению согласия, толерантна, терпима и открыта по отношению к представителям других культур; во-вторых, владеет словом, что только и позволяет реализовать право на свободу слова в демократическом обществе; в-третьих, продуктивно освоила культуру невербального общения, имеет в этом отношении конкретные и определенные знания. Коммуникативное и толерантное функционирование информации и ее передача могут квалифицировать общества лишь при соблюдении указанных условий.

С позиций коммуникации в теории образовательно-коммукативного действия пересматривается и управление современным образованием. Принципы управления им теперь обосновываются не как предназначенные для устойчивой, унифицированной и организованной извне государственной системы, но как для постоянно движущейся и стимулируемой к развитию собственными внутренними усилиями организации. Управлять современным образованием означает управлять его развитием. Управление, рассматриваемое в таком аспекте, предстает как обладающее чертами гибкости, ситуативности, возможности и готовности к корректировке целей, стратегий, концепций. В таком управлении осуществляется не репродуцирование его прошлых состояний, а воспроизводство самого движения, развития. Это и означает управлять коммуникациями.

В теории образовательно-коммуникативного действия переосмысливается и содержание образования. Оказываясь коммуникативным, оно теряет ориентацию на усвоение разделенных на отдельные предметности знаний и обращается в сторону формирования коммуникативно компетентной личности [1; 4], т.е. личности, обладающей такими характеристиками, как быстрота реакций, умение адаптироваться к ситуации, выстраивать отношения с партнером, строить отношения на основах толерантности, быть открытой всему другому и разному. Коммуникативная компетентность личности, таким образом, становится стержневой характеристикой всего содержания образования. Демократическому обществу только такая – коммуникативно компетентная личность может соответствовать. Не случайно сегодня возникает новая область знания: коммуникативная дидактика, ориентированная на новые формы и методы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А.* Роль диалогического общения педагога в развитии высших форм общения у детей дошкольного возраста // Психологические источники ак-

тивности личности: Сборник научных трудов / под научн. ред. В.Г. Леонтьева. Новосибирск: НГПУ, 2004. С. 38-45.

2. *Белобрыкина О.А.* Диагностика развития самосознания в детском возрасте. СПб.: Речь, 2006. 320 с.

3. *Mika S.* Wstep do psychologii spolecznej. Warszawa, 1972. SS. 189-190.

4. *Podgórecki J.* Social Communications for teachers // Wydawnictwo: Jużn-oukraińskij Regionalnyj Instytut Pośledіplomnogo Obrazowania Pedagogiczeskich Kadrow, Cherson – Ukraina, 2009. SS. 319.

5. *Podgórecki J.* Problemy socjalnoj i profesjonalnoj komunikacji. Komunikacyjna kultura predprynimatelia // Wydawnictwo: Izdatielstwo Rausch mbh. Tomsk, 2009. SS. 214.

6. *Podgórecki J.* Socialna komunikacja i polikulturnoje obrazowanie // Wydawnictwo: Szkoła. Kazań, 2009. SS. 301.

Yu. Podgoretsky, A. Dombrovska

ROLE OF THE MOTIVATIONAL AND SEMANTIC COMPONENT OF SOCIAL COMMUNICATION IN MODERN EDUCATION

Management of modern education is reviewed from the standpoint of communication theory in educational kommukativnogo action. Communicative competence is a core personality characteristic of the entire curriculum.

Keywords: social communication, education, and communication competence.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A.* Rol' dialogicheskogo obshcheniya pedagoga v razvitii vysshikh form obshcheniya u detey doshkol'nogo vozrasta // Psikhologicheskiye istochniki ak-tivnosti lichnosti: Sbornik nauchnykh trudov / edited by V.G. Leontieva. Novosibirsk: NGPU, 2004. Pp. 38-45.

2. *Belobrykina O.A.* Diagnostika razvitiya samosoznaniya v detskom vozraste. SPb.: Rech', 2006. 320 pp.

3. *Mika S.* Wstep do psychologii spolecznej. Warszawa, 1972. Pp. 189-190.

4. *Podgórecki J.* Social Communications for teachers // Wydawnictwo: Jużn-oukraińskij Regionalnyj Instytut Pośledіplomnogo Obrazowania Pedagogiczeskich Kadrow, Cherson – Ukraina, 2009. Pp. 319.

5. *Podgórecki J.* Problemy socjalnoj i profesjonalnoj komunikacji. Komunikacyjna kultura predprynimatelia // Wydawnictwo: Izdatielstwo Rausch mbh. Tomsk, 2009. Pp. 214.

6. *Podgórecki J.* Socialna komunikacja i polikulturnoje obrazowanie // Wydawnictwo: Szkoła. Kazań, 2009. Pp. 301.

УДК 159.9.07

Ю.А. Полещук, Ю.М. Солодуха

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 1-5 КУРСОВ

В статье рассматриваются аспекты феномена профессиональной направленности и мотивации личности, приводятся данные эмпирического исследования у студентов 1-5 курсов, обозначаются пути развития профессиональной направленности и мотивации студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, мотивация, психологическое сопровождение.

Одной из важных задач современного высшего образования является формирование личности специалиста в процессе его подготовки к будущей профессиональной деятельности. Успешность конкуренции на рынке труда обеспечивается не только грамотной профессиональной подготовкой, но и умением четко представлять собственный профессиональный путь. В этой связи актуальным становится изучение и развитие профессиональной направленности студентов.

В психолого-педагогических исследованиях профессиональная направленность личности рассматривается как важнейшее условие профессионального самоопределения, как критерий овладения профессией и закрепления в ней, в роли ведущего фактора повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, как основа профессиональной адаптации.

Профессиональная направленность как относительно устойчивое образование личности, входит в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению [2; 3].

Успешность развития профессиональной направленности зависит от места, которое она занимает в структуре общей направленности личности, от адекватных мотивов, профессиональных потребностей и ценностных ориентаций; большое значение имеет осознанность и обоснованность выбора профессионального пути, сформированность профессиональных представлений [3].

Поскольку профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, наиболее информативно ее изучение на этапе обучения профессии.

Исследование профессиональной направленности проводилось в учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» среди 109 студентов, обучающихся на 1-5 курсах по специальности «Социальная педагогика. Практическая психология». Для диагностики был использован опросник Дж. Голланда, выявляющий профессиональные типы личности [4].

В исследуемой выборке было выявлено преобладание следующих профессиональных типов: социальный тип (45%), артистический (27%), предприимчивый (10%). Остальные типы представлены менее значимо – реалистический (7%), интеллектуальный (6%) и конвенциональный (5%).

По концепции Дж.Голланда, успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия между профессиональным типом личности и той профессиональной средой, в которой он работает. Оптимальный вариант, когда профессиональный тип и тип среды совпадают. В этом случае создаются максимальные предпосылки для

успешного становления профессионала. У студентов, будущих педагогов-психологов, доминирующей профессиональной средой является социальная среда, для которой наиболее оптимальным выступает социальный тип. Вместе с тем, допустимыми для социальной профессиональной среды, с точки зрения автора, являются артистический, предприимчивый и конвенциональный типы [7].

Показательна динамика выраженности профессиональных типов личности в зависимости от года обучения в вузе. Так, доминирующий по всей выборке социальный тип личности (45%) наиболее представлен у первокурсников (15%), затем наблюдается тенденция к его снижению до 13% на втором курсе и далее – соответственно до 10%, 4% и 3% на 3-5 курсах. Артистический тип личности преобладает у студентов 2 курса (11%). На первом курсе он представлен у 8% испытуемых, затем также происходит снижение – 1%, 4% и 3% на 3-5 курсах. Динамика предприимчивого типа личности (10%) отражается в следующих данных – 5% на первом курсе, 4% на втором и 1% на пятом курсе. Подобная динамика может быть объяснена спецификой самой выборки, поскольку исследование проводилось методом поперечных срезов. В целом, преобладание социального типа не противоречит смыслу профессии «педагог-психолог» [1; 6]. Выраженность артистического и предприимчивого типов личности создают, согласно мнению Дж.Голланда, благоприятный прогноз для работы респондентов в социальной среде.

Поскольку в структуре направленности личности значимая роль принадлежит мотивации, для исследования компонентов профессиональной направленности нами была использована методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной. По всем трем группам мотивов данные получились примерно одинаковые: «приобретение знаний» отметили 32% студентов, «овладение профессией» – 34% и «получение диплома» – 34%. Среди выраженности уровней проявления данных мотивов также не обнаружено значительных расхождений: высокий уровень проявления всех мотивов продемонстрировали 36% респондентов, средний и низкий – по 38%. Качественный анализ данных свидетельствует, что наибольшее значение высокого уровня наблюдается по шкале «получение диплома» (24%), а по шкалам «приобретение знаний» и «получение профессии» – по 6%. Динамика изменений показателей от первого к пятому курсу выражена незначительно. Например, те 24% испытуемых, которые характеризуются высоким уровнем, распределены на 1 – 2 – 3 – 4 – 5 курсах следующим образом: 4% – 6% – 5% – 4% – 5%. Полученные данные можно объяснить прагматичным отношением студентов исследуемой выборки к обучению в вузе, что в целом не противоречит специфике современного рынка труда и особенностям общественного развития в их ориентации на функциональный прагматизм и конкурентоспособность профессиональных кадров [1; 5].

В целом для исследуемой выборки характерны следующие особенности: (1) для студентов социального типа личности (четвертый курс) и предприимчивого типа (пятый курс), наиболее значимым становится мотив «овладение профессией» ($p \leq 0,05$); (2) для первокурсников – представителей социального типа важным представляется получение диплома ($p \leq 0,05$); (3) респонденты конвенционального типа, обучающиеся на первом курсе, как наименее значимый мотив определяют «приобретение знаний» ($p \leq 0,01$); (4) низкая значимость для первокурсников предприимчивого типа выявлена в отношении мотива «овладение профессией» ($p \leq 0,05$). Полученные результаты могут объясняться содержательными характеристиками профессиональных типов личности и спецификой выборки испытуемых. Вместе с тем, эмпирические данные мало противоречивы и создают предпосылки для развития профессиональной направленности и мотивации студентов.

Психологическое сопровождение развития профессиональной направленности и мотивации личности в вузе можно осуществлять непосредственным и опосредованным путем. Непосредственное сопровождение включено в учебный процесс и затрагивает вопросы диагностики компонентов профессиональной направленности и профессионально важных качества личности, профилактику развития «синдрома профессионального выгорания», составление профессионального прогноза, а также рекомендаций по профессиональному и личностному росту обучающихся; психологическое консультирование студентов по проблемам, связанным с личностным и профессиональным развитием.

Опосредованное сопровождение происходит через включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности, например «Психология профессионального самоопределения», «Психология труда», «Тренинг профессионального самосознания», «Психологическая культура личности»; применение активных форм и методов обучения; организацию работы студенческих научных проблемных групп и лабораторий, подготовку студентов к участию в научно-практических студенческих конференциях.

Подводя краткий итог, отметим, что сформированная профессиональная направленность и мотивация на этапе обучения профессии будет способствовать оптимизации подготовки будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А.* Профессия психолога в свете проблемы гуманизации образования // Развитие человека в современном мире: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. Новосибирск: НГПУ, 2006. С. 195-201.

2. *Белобрыкина О.А.* Профессиональная мотивация: понятие, содержание, противоречия // Проблемы адаптации и самореализации личности в современных социокультурных условиях: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / под науч. ред. М.И. Кошеновой, О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо-Пресс, 2010. С. 218-225.

3. *Полещук Ю.А.* Профессиональная направленность личности: теория и практика: пособие. Минск: БГПУ, 2006. 92 с.

4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. С. 45-50.

5. *Пряжников Н.С.* S ≠ $. Личность в эпоху продажности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 224 с.

6. Психология как профессия / Т.Ю. Базаров, Е.М. Иванова, А.С. Кузнецова и др.; отв. ред. Е.А. Климов, О.Г. Носкова // Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. [Электронный ресурс]. URL: http:// psy.msu.ru/science/public/psy_prof/ (дата обращения: 05.06.2014).

7. *Holland J.L.* Making vocational choice: A theory of careers. N.Y., 1973. 220 p.

Yu.A. Poleshchuk, Yu.M. Solodukha

DYNAMICS OF A PROFESSIONAL ORIENTATION AND MOTIVATION OF STUDENTS PSYCHOLOGISTS OF 1-5 COURSES

The article focuses on the results of a study of career preference and motivation among psychology students. The author scrutinizes theoretical approaches to personality's career attitudes and motivation as well as proposes ways of reinforcing the career motivation of psychology students.

Keywords: career attitudes, motivation, psychological supervision.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A.* Professiya psikhologa v svete problemy gumanizatsii obrazovaniya // Razvitiye cheloveka v sovremennom mire: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / edited by O.A. Belobrykinoy, O.A. Shamshikovoy. Novosibirsk: NGPU, 2006. Pp. 195-201.

2. *Belobrykina O.A.* Professional'naya motivatsiya: ponyatiye, soderzhaniye, protivorechiya // Problemy adaptatsii i samorealizatsii lichnosti v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh: Materialy Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauchno-prakticheskoy konferentsii / edited by M.I. Koshenovoy, O.A. Belobrykinoy. Novosibirsk: Nemo-Press, 2010. Pp. 218-225.

3. *Poleshchuk Yu.A.* Professional'naya napravlennost' lichnosti: teoriya i praktika: posobiye. Minsk: BGPU, 2006. 92 pp.

4. Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noy deyatel'nosti / edited by G.S. Nikiforova, M.A. Dmitriyevoy, V.M. Snetkova. SPb.: Rech', 2001. Pp. 45-50.

5. Pryazhnikov N.S. S ≠ $. Lichnost' v epokhu prodazhnosti. M.: MPSI; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 2000. 224 pp.

6. Psikhologiya kak professiya / T.Yu. Bazarov, Ye.M. Ivanova, A.S. Kuznetsova et al.; edited by Ye.A. Klimov, O.G. Noskova // Fakul'tet psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova. Available at: http:// psy.msu.ru/science/public/psy_prof/, accessed 05.06.2014.

7. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of careers. N.Y., 1973. 220 pp.

УДК 159.9

О.Н. Полякова, Е.В. Резинкова

ОТНОШЕНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ КЛАССА КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

При создании нового учебного коллектива на рубеже перехода учащихся из начальной школы в среднее звено необходимо учитывать не только показатели успеваемости, но и индивидуальные психофизиологические особенности, навыки социального общения учеников. Мотивация к обучению прямо коррелирует с уровнем ситуативной тревожности, поэтому при стабильных межличностных отношениях учащихся эффективность обучения выше, чем в коллективе, в котором идет борьба за лидерство.

Ключевые слова: мотивация обучения, психологический климат, иерархические отношения, ситуативная тревожность.

Коллектив – это сложное образование, некий социальный организм, которому свойственно прохождение «эволюционного» этапа своего становления, роста и развития. В коллектив средней школы учащиеся приходят из начальных классов со своей историей отношений, со своими индивидуальными особенностями. В идеале при формировании пятого класса средней школы психофизиологические особенности учащихся и их межличностные отношения должны быть изучены и учтены. Обучение, по мысли А.К. Марковой, будет эффективно при двух основных факторах: наличие познавательной мотивации (на формирование которой оказывают влияние любопытство и настойчивость) и низкий уровень ситуативной тревожности [3].

Любопытство «заразительно», достаточно нескольких авторитетных учеников из класса, заинтересованных в получении знаний, чтобы они подтягивали за собой более пассивных товарищей. Вместе с тем, результаты нашего исследования свидетельствуют, что если большая часть учеников класса активны, то это порождает соревновательные отношения между ними и борьбу за лидерство, за которой теряется способность принимать ситуацию без конкуренции как стандартную, формируется синдром «быть всегда успешным». Это чаще всего проявляется как «синдром отличника», когда ученик становится зависимым от оценок и оценивания его окружающими. В будущем такие люди не справляются с ситуацией: «Я первый, я лучший», потому что в новых коллективах всегда может появиться кто-то более успешный, и у «отличника» формируется отказ от борьбы, уход в зависимость. Кроме того, очень часто отличникам «пятёрка» сама по себе, как оценка его умений, не так важна. Для них – это возможность получить от родителей положительную оценку самого себя. Дети, которых родители принимают просто потому, что они у них есть (просто любят его как своего ребенка), не ориентированы на пятёрки, им достаточно «учиться хорошо». Быть всегда и везде успешными удается не многим, т.к. в повседневной жизни это довольно сложно.

Если говорить о формировании классов на основе тестирования знаний или предшествовавших отметок, то это оценивание бывает чрезвычайно субъективно, ведь экзамен зачастую представляет собой результат демонстрации знаний на фоне стресса, который характеризуется, прежде всего, высоким уровнем ситуативной тревожности [4]. Очевидно, что деление учеников на классы по критерию «успешные» и «неуспешные» лишает первых возможности обучаться социальным навыкам взаимопомощи, а последних – стать «мотивированным» на учёбу. Стремление получать знания можно сформировать, если рядом есть тот, на кого хочется быть похожим (кому хочется подражать, с кем хочется идентифицироваться). Самая высокая социальная ориентация за период обучения в школе, на товарищей, одноклассников приходится на 11 – 12 лет (средняя школа).

Обучение проходит эффективно при достаточно низком уровне ситуативной тревожности [3; 4], вне зависимости от уровня личностной тревожности. Тревожность определяется как состояние предчувствия потенциальной опасности [1]. Ситуативная тревожность – это тревожность, которая формируется в условиях конкретной среды. Например, любая новизна обстановки повышает состояние тревожности. Межличностные отношения в коллективе активно влияют на показатель ситуативной тревожности, особенно у высоко личностно-тревожного ребёнка [4].

В коллективе класса, как и в любой организации, которая предполагает длительное существование, между учащимися складываются стабильные социальные отношения. Иерархические связи в коллективе имеют свои законы, например, есть неформальный лидер, и если он один, тогда нет разделения на группировки, и это – очень важный момент психологического благополучия группы. В любой группе может быть и такая ниша, как субординант, самый низко-статусный, ниша может быть свободна, она может быть инвертирована в роль «шута класса» [2], и здесь очень важна особенность конкретного ребенка, насколько ему комфортно в этой роли, и вызывает ли он при этом агрессию со стороны остальных учащихся. Ученик, оказавшийся на этой роли, обычно не стремиться получать высокие отметки. Как показало наше исследование, в пятом классе, дети подобного статуса, собранные в один класс, создают коллектив с очень жёсткими иерархическими связями, и их основной мотивацией будет поддержание своего статуса, тогда как значимость приобретения школьных знаний будет снижена. Более того, у тех, кто не сможет отстоять свои иерархические позиции (не будет агрессивным или настойчиво-упрямым), не будет возможности учиться – им будут мешать более высокоранговые учащиеся.

В начальной школе учащиеся находятся под постоянным контролем только одного учителя, самой авторитетной для ребят фигуры, их формального лидера. Учитель начальных классов призван формировать уровень доверительности отношений учеников в своём классе, и при компетентном подходе «шутов» и субординантов не будет. В этом случае при переходе

в среднюю школу и значительном увеличении числа педагогов, в классе будет «ресурс группы», чтобы быстро адаптироваться к новым требованиям со стороны школьной среды. Следует подчеркнуть два момента:

Во-первых, при формировании пятого класса средней школы из новых учеников, не знакомых друг с другом, необходимо активное участие психолога для анализа личностных особенностей детей, их мотивационных особенностей. В новом коллективе всегда будет распределение ролей, и поэтому при равных стартовых возможностях, ученики, участвуя в учебном процессе, в коллективе займут свою нишу (ведущие, ведомые, аутсайдеры). Даже в коллективе, сформированном по принципу высоких отметок по ведущему (ведущим) предмету, у учащихся по разным учебным дисциплинах будут разные лидеры в успеваемости и в поведении. Тогда как в коллективе, организованном по принципу низкой успеваемости, не будет лидера, на которого можно ориентироваться как на пример для подражания в учёбе и поведении.

Во-вторых, на рубеже перехода учащихся из начальной школы в среднее звено рекомендуется проведение социометрического исследования [2]. В случае наличия сплочённого коллектива с одним-двумя лидерами и, возможно, с несколькими неуспевающими, показатели обучения будут зависеть только от способностей учителей заинтересовать учеников своими учебными предметами.

Нами было проведено лонгитюдное исследование динамики становления классного коллектива от периода начальной школы до перехода в среднее звено и адаптации учащихся к новым условиям обучения. Полученные результаты позволили сформулировать ряд выводов:

1. При формировании нового коллектива класса по принципу успеваемости, следует учитывать индивидуальные особенности, лидерские качества учащихся.

2. В новом коллективе учащихся адаптационный период установления межличностных отношений длится несколько месяцев, в это время мотивация к обучению снижается, усвоение знаний учащимися замедляется (осуществляется на уровне минимальной компетентности). Следовательно, основной объем учебного времени педагога уходит на обучение социальным навыкам решения конфликтов и их нивелирование.

3. Мотивация к обучению прямо коррелирует с уровнем ситуативной тревожности, поэтому при стабильных межличностных отношениях учащихся эффективность обучения выше, чем в коллективе, в котором идет борьба за лидерство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. СПб.: ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2006. 672 с.

2. *Лем С.* Высокий замок. М.: АСТ, 2010. 189 с.

3. *Маркова А.К.* Мотивация и интерес к учению // Формирование интереса к учению у школьников. М.: Педагогика, 1986. С. 10-47.

4. *Полякова О.Н.* Стресс: причины, последствия, преодоление / под ред. А.С. Батуева. СПб.: Речь, 2008. 144 с.

O.N. Polyakova, E.V. Resinkova

THE RELATIONS IN COLLECTIVE OF CLASS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL TRAINING OF PUPILS

In order to foster development of a team building process, while pupils' moving from primary to secondary school, it is necessary to take into consideration not only academic results, but also personal psychophysiological features and communication skills of students. Motivation is a key psycho-behavioural element in education and plays a very important role in the success and enjoyment of the students' learning process. Motivation depends on persons' anxiety of a situation; in this case stable relationship in class makes educational process more productive, compared to team relations, which can be characterized as a ''rat race'', the competitive struggle for leadership between students.

Keywords: motivation of training, psychological climate, hierarchical relations, situational uneasiness.

REFERENCES

1. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / edited by Meshcheryakova B.G., Zinchenko V.P. SPb.: PRAYM–YEVROZNAK, 2006. 672 pp.

2. *Lem S.* Vysokiy zamok. M.: AST, 2010. 189 pp.

3. *Markova A.K.* Motivatsiya i interes k ucheniyu // Formirovaniye interesa k ucheniyu u shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1986. Pp. 10-47.

4. *Polyakova O.N.* Stress: prichiny, posledstviya, preodoleniye / edited by A.S. Batuyeva. SPb.: Rech', 2008. 144 pp.

УДК 316.628

Ю.Е. Руденская

ДЕФИЦИТАРНАЯ МОТИВАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВИКТИМОЛОГИИ

В статье раскрывается феномен дефицитарной мотивации личности сквозь призму тезауруса социально-психологической виктимологии в русле авторского направления Е.В. Руденского. Описываются особенности социального функционирование виктимной личности, обосновывается специфика дефицитарной мотивации социального функционирования.

Ключевые слова: социально-психологическая виктимология, дефицитарная мотивация, виктимная личность, социогенные потребности.

Реальность современной России такова, что дисфункции в социализационной системе страны приводят большое количество людей к тому, что уровень их социализированности не отвечает условиям жизни и не дает возможности полноценно функционировать в обществе. Социально-

психологическая виктимология возникла в ответ на данное состояние российской реальности и направлена на исследование личности виктима – жертвы процесса социализации и особенностей его социального функционирования.

Функционирование личности Е.В.Руденским, основателем социально-психологической виктимологии, определяется как «сложный, системно-динамический процесс актуализации личности, который включает как интеграцию, так и ее дезинтеграцию в социокультурной системе общества» [7, с. 14]. Социальное функционирование – это сложный динамический процесс, направленный на социальную интеграцию личности и ее персонализацию в рамках социума, в который она интегрировалась. Иными словами, социальное функционирование личности амбивалентно, с одной стороны личность должна соответствовать ожиданиям социума и выполнять его нормативы, с другой стороны, личность стремится к реализации собственного Я. Амбивалентность цели социального функционирования создает конструктивные основания для развития личности (своеобразное напряжение, которое детерминирует активность личности) [6]. Данное напряжение и способ работы личности с ним определяют мотивацию социального функционирования личности. В рамках социально-психологической виктимологии, вслед за предложенным А. Маслоу разделением жизненной мотивации, рассматриваются два варианта мотивации социального функционирования – дефицитарная и конструктивная [2]. Однако, на наш взгляд, также необходимо выделять мотивацию социального функционирования трансформирующейся личности – это мотивация, связанная с процессом девиктимизации личности, но ее рассмотрение тема отдельной научной статьи.

Дефицитарная мотивация – это специфический вектор социального функционирования личности, направленный на редукцию уровня напряжения, возникающего в силу дефицита социогенных потребностей (принятие, признания, контроля).

В рамках социально-психологической виктимологии дефицитарная мотивация социального функционирования выступает, наравне с интрапсихической напряженностью, индикатором первичной виктимизации личности. Первичная виктимизация – это дефект социализации в рамках интерактивной системы семьи, детерминированный социально-психологической депривацией со стороны родителя как виктимогенного агента социализации. Первичная виктимизация порождает структурный феномен – виктимную личность, т.е. личность, которая обладает латентным дефектом социализации. Виктимная личность характеризуется рядом дефицитов, однако, при относительно стабильной ситуации социального функционирования, данный социально-психологический факт не явен.

Социально-психологическая депривация личности в интерактивной системе семьи, как генетический источник виктимизации личности, делает не-

возможным успешную и конструктивную интеграцию данной личности в социум, т.к. последний воспринимается как враждебный и фрустрирующий [5]. Смещается цель социального функционирования, и личность, в силу дистракции, не испытывает стремления к конструктивной социальной интеграции, ресурсов же для персонализации также оказывается недостаточно.

Социально-психологическая депривация формирует деструктивный социальный и психологический опыт, который приводит не только к специфической эмоциональной симптоматике (интрапсихическое и интерпсихическое напряжение), но и формирует виктимогенные когнитивные схемы [4].

Сам процесс социального функционирования приносит личности увеличение интрапсихического напряжения, которое может нанести существенный урон психическому состоянию. Личность прибегает к помощи психологических защит, смещающих вектор социального функционирования с развития на редукцию напряжения.

С актуализацией виктимогенеза конструктивный вектор социального функционирования оказывается не достижимым, вся активность личности направлена на компенсацию своей виктимности. Дефицитарное социальное функционирование делает невозможным работу интеракционного механизма социализации (аттракция в межличностных отношениях замещена на дистракцию), а, соответственно, не развиваются социально-психологические потенциалы личности, адекватные определенному этапу онтогенеза.

Дефицит социально-психологических потенциалов влияет на ролевой репертуар личности в процессе ее социального функционирования. Виктимная личность выбирает деструктивные социальные роли, которые не соответствуют ожиданиям и нормам со стороны социума, например, инфантильная, зависимая, аутоагрессивная роль и т.д. Более подробно феноменология деструктивных социальных ролей личности-жертвы описана в работах М.А. Одинцовой [3].

Использование деструктивных социальных ролей виктимной личностью определяет ее социально-психологический статус в обществе – личности проблемной, зависимой, уязвимой или гетерономной, личности, которой необходима постоянная поддержка социального донора, т.к. решение элементарных задач социального функционирования для нее не представляется возможным. Социальное функционирование виктимной личности приобретает статус проблемного, происходит переход от латентного дефекта социализации в актуальную фазу. На акциональном уровне это представлено различными формами девиантного поведения (исследование искаженных отношений личности ребенка как агента социализации и особенностей его мотивации осуществляется нашими коллегами О. А. Белобрыкиной, Е. А. Белобрыкиной [1]). Личность испытывает неспособность к конструктивной социальной адаптации, социальное функционирование порождает фрустрацию, что приводит к обилию социальных конфликтов различных уровней и закреплению патологических механизмов адаптации.

Таким образом, можно выделить следующие особенности дефицитарной мотивации социального функционирования виктимной личности:

– смещение вектора социального функционирования с актуализации системы социально-психологических потенциалов на редукцию напряжения, вызванное дефицитом данных потенциалов;

– стагнация конструктивных механизмов социализации личности (замещение аттракции в межличностных отношениях на дистракцию);

– использование деструктивных социальных ролей (патоадаптация личности);

– изменение качества социального функционирования и социально-психологического статуса (социально-психологическая уязвимость и неспособность к автономному и ответственному социальному функционированию), приобретение статуса «виктим».

Дефицитарная мотивация социального функционирования виктимной личности рассмотрена нами как феномен социально-психологической виктимологии. Понимание особенностей дефицитарной мотивации имеет большое значение для практики девиктимизации личности, т.к. смена вектора социального функционирования невозможна без устранения депривированных социогенных потребностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина Е.А*., *Белобрыкина О.А.* Специфика мотивации общения подростков с отклоняющимся поведением // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. №2. С. 47-58.

2. *Маслоу А.* По направлению к психологии бытия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.

3. *Одинцова М.А.* Психология жертвы. Сказкотерапия для взрослых. Самара: БАХРАХ-М, 2010. 240 с.

4. *Петровская Т.Ю.* Взаимосвязь эмоционального и когнитивного компонента ранних неадаптивных схем личности // Психотерапия, психологическое консультирование и психиатрия в Сибири: современные тенденции и перспективы. Взгляд в будущее: материалы III Съезда психологов, консультантов, психотерапевтов и психиатров Сибирского Федерального Округа (3-8 апреля 2013 г.) / под ред. В.В. Макарова. Новосибирск: Манускрипт, 2013. С. 242-243.

5. *Руденская Ю.Е.* Абилитация как технология превенции виктимогенеза личности. Препринт. Новосибирск: СибПСИ, 2002. 24 с.

6. *Руденская Ю.Е.* Социальная работа: управленческая парадигма. Новосибирск: СибПСИ, 2006. 148 с.

7. *Руденский Е.В.* Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности: введение в психологическую теорию социального функционирования личности. Новосибирск: Институт психологии личности, 1997. 224 с.

Yu.E. Rudenskaya

DEFICIENTAL MOTIVATION OF SOCIAL FUNCTIONING OF THE VIKTIMNY PERSONALITY AS SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL VIKTIMOLOGIYA'S PHENOMENON

In article the phenomenon of deficiental motivation of the personality through a prism of the thesaurus of a social and psychological viktimologiya of the personality reveals. Describe features social functioning of the viktimny personality, and also features of deficiental motivation of social functioning locate.

Keywords: social and psychological viktimologiya, deficiental motivation, viktimny personality, sotsiogenny requirements.

REFERENCES

1. *Belobrykina Ye.A., Belobrykina O.A.* Spetsifika motivatsii obshcheniya pod-rostkov s otklonyayushchimsya povedeniyem // Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo znaniya. 2014. №2. Pp. 47-58.

2. *Maslou A.* Po napravleniyu k psikhologii bytiya. M.: EKSMO-Press, 2002. 272 pp.

3. *Odintsova M.A.* Psikhologiya zhertvy. Skazkoterapiya dlya vzroslykh. Samara: BAKHRAKH-M, 2010. 240 pp.

4. *Petrovskaya T.Yu.* Vzaimosvyaz' emotsional'nogo i kognitivnogo komponenta rannikh neadaptivnykh skhem lichnosti // Psikhoterapiya, psikhologicheskoye konsul'tirovaniye i psikhiatriya v Sibiri: sovremennyye tendentsii i perspektivy. Vzglyad v budushcheye: materialy III S"yezda psikhologov, konsul'tantov, psikhoterapevtov i psikhiat-rov Sibirskogo Federal'nogo Okruga (3-8 aprelya 2013 g.) / edited by V.V. Makarova. Novosibirsk: Manuskript, 2013. Pp. 242-243.

5. *Rudenskaya Yu.Ye.* Abilitatsiya kak tekhnologiya preventsii viktimogeneza lichnosti. Preprint. Novosibirsk: SibPSI, 2002. 24 pp.

6. *Rudenskaya Yu.Ye.* Sotsial'naya rabota: upravlencheskaya paradigma. Novosibirsk: SibPSI, 2006. 148 pp.

7. *Rudenskiy Ye.V.* Kontseptual'nyye osnovy psikhologii adaptiruyushcheysya lichnosti: vvedeniye v psikhologicheskuyu teoriyu sotsial'nogo funktsionirovaniya lichnosti. Novosibirsk: Institut psikhologii lichnosti, 1997. 224 pp.

УДК 159.99+371.213

С.А. Рудольф, М.И. Кошенова

О РОЛИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

В статье обсуждается проблема взаимосвязи мотивации профессиональной деятельности с эмоциональным выгоранием личности. Представлены результаты исследования, свидетельствующие, что позитивный мотивационный комплекс личности, осуществляющей педагогическую деятельность, является необходимым, но недостаточным ресурсом для предупреждения эмоционального выгорания. Выявлено, что педагоги с высоким уровнем профессиональной квалификации и профессионального признания, имеющие выраженную внешнюю положительную мотивацию, более подвержены формированию синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, эмоциональное выгорание.

Проблема развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у специалистов «помогающих профессий», в последнее десятилетие находится в фокусе пристального внимания не только психологов-исследователей, но и практикующих психологов, педагогов, социальных работников [3; 5; 7; 14]. На это указывает и лавинообразное увеличение количества публикаций соответствующей тематики, как научного, так и научно-популярного содержания, и неуклонный рост числа запросов от работодателей на проведение семинаров-практикумов, направленных на предупреждение и преодоление формирования СЭВ. Сегодня термином «синдром эмоционального выгорания» оперирует фактически любой более или менее образованный обыватель, причем сами представители социально ориентированных профессий нередко с воодушевлением «жонглируют» этим термином, т.к. «эмоциональное выгорание» зачастую интерпретируется как своеобразная индульгенция для профессионала на «опредмечивание» пациента, клиента, ученика и т.д., на «выхолащивание профессиональных смыслов». Тем не менее, всплеск интереса к проблеме является убедительным индикатором того, что в постмодернистком обществе, обществе нарастающего отчуждения, с проявлениями «сгорания» у представителей разных профессий приходится сталкиваться все чаще, а «слепые поля» проблемы остаются все также недостаточно изученными, что и приводит к неубедительному «профилактированию».

Причинами возникновения СЭВ являются как организационные, так и субъективные факторы, но результаты исследований последних лет дают возможность сделать вывод о том, что ведущая роль в возникновении и развитии выгорания принадлежит личностному фактору, который представляет собой целостное образование, включающее индивидуально-психологические и психофизиологические особенности [2; 4; 11; 12]. В связи с важностью личностного фактора очевидным является, что мотивация профессиональной деятельности [1; 6; 9; 10; 11; 13] существенным образом связана с формированием синдрома эмоционального выгорания. В то же время представление о причинно-следственных связях мотивации и формирования СЭВ понимаются исследователями по-разному. Так, если Н. Янковская [12] полагает, что именно дефекты мотивационной сферы, неадекватность профессионального выбора приводят к формированию синдрома эмоционального выгорания, то Г.А. Пономарева утверждает, что именно «профессиональное выгорание» становится причиной снижения мотивационного потенциала» [7, с. 48-50]. Г. Журавлева так же считает, что «чувство неудовлетворенности избранной профессией вызывает у педагогов синдром эмоционального выгорания» [3, с. 114]. Добавим к этому, что анализ содержания психодиагностического инструментария, используемого для выявления СЭВ, его фаз и стадий, как правило, нагружен вопро-

сами, направленными именно на выявление особенностей мотивации профессиональной деятельности.

В связи с очевидной важностью мотивационного фактора для понимания феномена эмоционального выгорания представляется целесообразным накопление обширной эмпирической фактологии, на основании которой можно будет делать более обоснованные выводы. В качестве рабочей гипотезы нашего экспериментального исследования выдвинуто предположение о том, что возникновение эмоционального выгорания связано с мотивацией педагогической деятельности: чем оптимальнее у педагога мотивационный комплекс (высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной, чем в большей степени активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов), тем ниже риск возникновения синдрома эмоционального выгорания.

Для проверки гипотезы нами был проведен пилотажный эксперимент на базе общеобразовательных школ Новосибирской области. К исследованию привлечено 154 учителя. Для проверки гипотезы исследования был отобран блок валидных и надежных психодиагностических методик: «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко); методика К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» (в модификации А.А. Реана); методика В.А. Ядова и Н.В. Кузьминой «Удовлетворенность избранной профессией» (в модификации А.А. Реана), методика «Стиль педагогического руководства» (О.И. Мотков) [2; 8; 9].

Для проверки предположения о том, что именно негативный мотивационный комплекс обусловливает возникновение СЭВ, использовался метод полярных групп. На основе эмпирических данных испытуемые были дифференцированы на две условные группы: с позитивным (n=41) и негативным (n=44) мотивационным комплексом.

Сравнение данных между группами педагогов, характеризующихся позитивным мотивационным комплексом (сюда были отнесены два типа сочетаний внутренняя мотивация (ВМ) > внешней положительной мотивации (ВПМ) > внешней отрицательной мотивации (ВОМ) и внутренняя мотивация (ВМ)=внешней положительной мотивации (ВПМ) > внешней отрицательной мотивации (ВОМ)), и негативным мотивационным комплексом (с преобладанием внешней отрицательной мотивации) проводилось при помощи t-критерия Стьюдента. Достоверных различий *по показателям удовлетворительности избранной профессией и по сформированности синдрома эмоционального выгорания выявлено не было.*

Кроме того, мы предположили, что в случае, когда активность педагога мотивирована стремлением достичь в профессиональной деятельности определенных позитивных результатов или когда эти результаты достигнуты, то шансы возникновения СЭВ снижаются. Для проверки этого допущения внутри экспериментальной группы вновь были дифференцирова-

ны две условные группы. В первую группу педагогов, ориентированных на профессиональный рост и признание (в нее вошли педагоги с высшей или первой категорией, независимо от стажа деятельности) было включено 42 испытуемых, а во вторую группу, соответственно, педагогов с низкими профессиональными достижениями (независимо от стажа работы, имеющих вторую квалификационную категорию) – 40 испытуемых.

Полученные значения групп с разными показателями профессионального роста сопоставлялись при помощи U-критерия Мана-Уитни. Применение критерия математической статистики позволило выявить парадоксальные результаты. Так, именно в группе *с более высоким уровнем профессиональной квалификации* были обнаружены статистические *более высокие данные по таким показателям синдрома эмоционального выгорания, как «тревога и депрессия», «психосоматические и психовегетативные нарушения»* (в обоих случаях $p<0,001$). Кроме того, необходимо отметить, что даже при отсутствии достоверных различий по другим симптомам, в целом среднее показатели почти по всем шкалам синдрома эмоционального выгорания значительно выше у педагогов с более высоким уровнем квалификации. Полученные результаты свидетельствуют, что учителя со значительными профессиональными достижениями «расплачиваются» психологическим комфортом и психофизиологическим ресурсом за признание и дополнительный материальный ресурс.

Обращает на себя внимание тот факт, что нам не удалось обнаружить статистически достоверных отличий между этими двумя условными группами *ни по мотивационному комплексу, ни по показателям удовлетворенности избранной профессией.* В то же время по всем параметрам методики «Стиль педагогического руководства» (О. И. Мотков) – «индекс сотрудничества», «умение устанавливать отношения сотрудничества», «способность к эмоциональному сопереживанию, открытому общению», «характер методов педагогического воздействия (гуманный или авторитарный)» – представители группы профессионально состоявшихся педагогов обнаруживают статистически достоверно более низкие результаты (вероятность ошибки во всех случаях не превышает 5%). В связи с этим приходится констатировать, что бóльшую гуманистическую направленность обнаруживают учителя второй группы, не получившие социального признания своей профессиональной деятельности.

Факторный анализ диагностических данных всей совокупности выборки ($n=145$) с учетом факторной нагрузки позволил сделать следующие выводы:

1. Выраженная внутренняя мотивация препятствует формированию такого симптома эмоционального выгорания, как редукция профессиональных обязанностей.

2. Адекватный профессиональный выбор препятствует развитию синдрома эмоционального выгорания (во второй фактор с большими весами

вошли показатели методики «Удовлетворенность избранной профессией» и показатели «Методики диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) с большим весом и отрицательным знаком по шкалам «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку», «тревога и депрессия», «редукция профессиональных обязанностей»).

3. Данные третьего фактора – «фактора внешней мотивации – дегуманизации» – свидетельствуют о том, что чем больше субъект деятельности ориентирован на достижение социального престижа, высокого заработка, наград и регалий, тем менее гуманную позицию он занимает. На это указывает и обратная связь между индексом сотрудничества и внешней отрицательной мотивацией. С учетом предшествующих данных [4], мы с большой долей вероятности можем утверждать, что чем более авторитарную позицию занимает педагог, тем более он ориентирована на достижение социального престижа. Эти результаты дают основание сделать вывод, что авторитарность в большей степени применяют в педагогической деятельности те учителя, которые воспринимают школьника как средство для достижения своих личных целей. Мы можем с достаточной долей вероятности предположить, что учителя, практикующие авторитарный способ управления в случаях отсутствия социальных дивидендов, имеют повышенный риск формирования СЭВ с выраженной позицией обесценивания учащихся.

4. Четвертый выявленный фактор показывает, что чем больше стремление учителя к избеганию наказания и критики со стороны руководителей и коллег (шкала «внешняя отрицательная мотивация» методики К. Земфир «Мотивация профессиональной деятельности»), тем менее он склонен к использованию в своей деятельности, в том числе и во взаимодействии со школьниками, отношений сотрудничества и эмоционального сопереживания (шкалы методики О.И. Моткова).

Обобщая результаты пилотажного исследования, остановимся на ключевых, с нашей точки зрения, моментах в понимании роли мотивации в формировании синдрома эмоционального выгорания у учителя общеобразовательной школы:

- позитивный адекватный профессиональный выбор препятствует развитию синдрома эмоционального выгорания, однако позитивный мотивационный комплекс личности, осуществляющей педагогическую деятельность, является необходимым, но недостаточным ресурсом для предупреждения формирования СЭВ;
- педагоги с более высоким уровнем профессиональной квалификации, или профессионального признания, часто имеющие выраженную внешнюю положительную мотивацию, более подвержены формированию синдрома эмоционального выгорания. Они же, во всяком случае, в условиях современной, бесконечно реформируемой, российской школы, становятся источником психологического дискомфорта для своих учеников,

практикуя авторитарную стратегию управления, которая обеспечивает бóльшую результативность в учебных достижениях, но игнорирует личностное развитие.

Тем не менее, для нас остался открытым вопрос, насколько данные выводы возможно экстраполировать на педагогическую деятельность, осуществляемую в условиях другой культуры или другого исторического времени? Очевидно, что данная проблема требует своего дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А.* Профессиональная мотивация: понятие, содержание, противоречия // Проблемы адаптации и самореализации личности в современных социокультурных условиях: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / под науч. ред. М.И. Кошеновой, О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо-Пресс, 2010. С. 218-225/
2. *Водопьянова Н.Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
3. *Журавлева Г.* «Эмоциональное выгорание» в педагогической деятельности и способы его профилактики // Народное образование. 2008. №5. С. 114-120.
4. *Кошенова М.И.* Актуальные проблемы самореализации педагогов общеобразовательной и высшей школы // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III Международной научно-практической конференции (22-26 апреля 2008 г.) / под ред. О.А. Шамшиковой, Н.Я. Большуновой. Новосибирск, 2009. Ч.3. С. 412-418.
5. *Лэнгле А.* Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. №2. С. 3-16.
6. *Низовских Н.А.* Мотивация саморазвития человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. Т.1. №1. С. 113-120.
7. *Пономарева Г.А.* Синдром «эмоционального выгорания» у педагогов, работающих с «особыми детьми», и способы его профилактики в условиях образовательного учреждения // Специальная психология. 2006. №1. С. 48-57.
8. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 416 с.
9. *Солнцева Н.В.* Исследование мотивационной основы педагогической деятельности. М.: ВГНА, 2004. 118 с.
10. *Тарасов Д.Ю., Белобрыкина О.А.* Общее и особенное в структуре мотивационных установок личности с разным профессиональным выбором // Мир науки, культуры, образования (Горно-Алтайск). 2009. №7 (19). С. 198-203.
11. *Шнейдер Л.Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. Теория и методы диагностики. М.: МПСИ, 2007. 128 с.
12. *Янковская Н.* Эмоциональное выгорание учителя // Народное образование. 2009. №2. С. 127-137.
13. *Rainer E.W.* ‘‘Aktiv und kreativ lerne’’: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Ismaning: Hueber, 2008. 207 pp.
14. *Schmitz N., Neumann W., Oppermanne R.* Stress, burnout and locus of control in German nurses // Int J Nurs Stud. 2000. Vol. 37. №2. Pp. 95-99.

S.A. Rudolf, M.I. Koshenova

ABOUT A ROLE OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FORMATION OF A SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OUT

In article the problem of interrelation of motivation of professional activity with emotional burning out of the personality is discussed. The results of research testifying are presented that the positive motivational complex of the personality who is carrying out pedagogical activity is a necessary, but insufficient resource for the prevention of emotional burning out. It is revealed that the teachers with the high level of professional qualification and professional recognition having the expressed external positive motivation are more subject to formation of a syndrome of emotional burning out.

Keywords: motivation, professional activity, pedagogical activity, emotional burning out.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A.* Professional'naya motivatsiya: ponyatiye, soderzhaniye, protivorechiya // Problemy adaptatsii i samorealizatsii lichnosti v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh: Materialy Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauchno-prakticheskoy konferentsii / edited by M.I. Koshenovoy, O.A. Belobrykinoy. Novosibirsk: Nemo-Press, 2010. Pp. 218-225.

2. *Vodop'yanova N.Ye.* Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. SPb.: Piter, 2008. 336 pp.

3. *Zhuravleva G.* ‘‘Emotsional'noye vygoraniye’’ v pedagogicheskoy deyatel'nosti i sposoby yego profilaktiki // Narodnoye obrazovaniye. 2008. №5. Pp. 114-120.

4. *Koshenova M.I.* Aktual'nyye problemy samorealizatsii pedagogov obshcheobrazovatel'noy i vysshey shkoly // Sotsiokul'turnyye problemy sovremennogo cheloveka: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (22-26 aprelya 2008 g.) / edited by O.A. Shamshikovoy, N.YA. Bol'shunovoy. Novosibirsk, 2009. CH.3. Pp. 412-418.

5. *Lengle A.* Emotsional'noye vygoraniye s pozitsiy ekzistentsial'nogo analiza // Voprosy psikhologii. 2008. №2. Pp. 3-16.

6. *Nizovskikh N.A.* Motivatsiya samorazvitiya cheloveka // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2008. T.1. №1. Pp. 113-120.

7. *Ponomareva G.A.* Sindrom ‘‘emotsional'nogo vygoraniya’’ u pedagogov, rabotayushchikh s ‘‘osobymi det'mi’’, i sposoby yego profilaktiki v usloviyakh obrazovatel'no-go uchrezhdeniya // Spetsial'naya psikhologiya. 2006. №1. C. 48-57.

8. *Rean A.A., Kolominskiy Ya.L.* Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya. SPb.: Piter Kom, 1999. 416 pp.

9. *Solntseva N.V.* Issledovaniye motivatsionnoy osnovy pedagogicheskoy deya-tel'nosti. M.: VGNA, 2004. 118 pp.

10. *Tarasov D.Yu., Belobrykina O.A.* Obshcheye i osobennoye v strukture motivatsionnykh ustanovok lichnosti s raznym professional'nym vyborom // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya (Gorno-Altaysk). 2009. №7 (19). Pp. 198-203.

11. *Shneyder L.B.* Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost'. Teoriya i metody diagnostiki. M.: MPSI, 2007. 128 pp.

12. Yankovskaya N. Emotsional'noye vygoraniye uchitelya // Narodnoye obrazovaniye. 2009. №2. Pp. 127-137.

13. *Rainer E.W.* ‘‘Aktiv und kreativ lerne’’: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Ismaning: Hueber, 2008. 207 pp.

14. *Schmitz N., Neumann W., Oppermanne R.* Stress, burnout and locus of control in German nurses // Int J Nurs Stud. 2000. Vol. 37. №2. Pp. 95-99.

УДК 159.96

А.И. Савенков

МОТИВАЦИЯ ТВОРЧЕСТВА КАК АКТИВНОСТЬ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО

В статье представлен теоретический анализ проблемы мотивации творчества как особой формы активности бессознательного. Представлена характеристика процессуальных и результативных феноменов творческой деятельности, заблуждений и следствий, специфичных для творчества как непроизвольной активности психики.

Ключевые слова: мотивация, бессознательное, творчество, активность.

Тезис о том, что значительная часть мотивов определяющих мышление, поведение и деятельность человека действует вне зоны сознания – бесспорен. Еще более усиливает эти представления несколько банальное, но от того не перестающее быть верным сравнение мотивационно-потребностной сферы человека с айсбергом, где осознаваемые мотивы – лишь небольшая «надводная его часть», а наибольшая часть реально действующих мотивов – мотивы неосознаваемые, скрытые в глубинах подсознания, подобно подводной части айсберга. Особенно важно это понимание при изучении проблематики мотивации творчества.

К основным чертам творческого акта, большинство исследователей с незапамятных времен относят: бессознательность, спонтанность, неподконтрольность разуму и воле. Еще Сократ в ответ на вопрос о причинах собственной проницательности, смеясь, говорил, что ему подсказывает его добрый демон – гений, а сам он только повторяет эти мысли, донося их до людей. Многие творцы, вслед за гениальным шутником Сократом, также ссылаясь на собственные ощущения, утверждали, что, несмотря на то, что произведения сотворены ими лично, авторство, тем не менее, им не принадлежит. И отсылали любопытных, либо как В. Гюго к Богу, который якобы «…диктовал, а я писал», либо как Н. Паганини – к дьяволу, который его рукой столь блистательно ведет смычок по струнам. Иногда без таких уточнений утверждали, что произведения создаются ими помимо их воли. Музыкальные строфы, сложные перипетии литературных сюжетов, волшебная музыка рифм, нестандартные дипломатические ходы или планы решающих сражений и, даже научные открытия порождены ими, но образом неведомым им самим. Так, например, широко известны высказывания Л.Н. Толстого о том, что он не в состоянии предвидеть судьбы своих героев, утверждения Микеланджело Буанаротти о том, что его молотом правит неведомая ему сила.

Конечно, мы можем сказать, что это всего лишь субъективные ощущения людей, доверять, которым у нас нет надежных оснований. Тем более не секрет, что представители сферы искусства ориентированы на мистику и мифотворчество, обладатели практической одаренности (политики, полководцы, управленцы и др.) демонстративно суеверны и всегда были склонны окружать себя прохиндеями вроде астрологов, хиромантов, экстрасенсов и пр. Но почему же такие творцы как ученые, в силу особенностей своей деятельности, стремящиеся к позитивному знанию, к рефлексии того каким образом оно было получено, всегда вынужденные объяснять, как был открыт тот или иной закон природы, часто утверждают то же самое. Происходит это потому, что в творчестве принципиально важна роль бессознательного и самое главное в таинстве творчества происходит далеко за пределами сознания [4; 6; 7].

Как несложно заметить – единственное, что может в ситуации творчества любой творец, например, ученый – это с помощью научного метода доказать или опровергнуть добытую им идею, но о том откуда она взялась у него в голове он не знает и знать не может. Правда, несмотря на это, под давлением, жадных до сенсаций биографов и любящих парадоксальные сюжеты писателей и обывателей, творцы-исследователи (а иногда и сами биографы) сочинили массу легенд о том, каким путем к ним пришло озарение. Один, видите ли «погрузился в ванну и… эврика!», другому якобы «упало на голову яблоко», третьему «периодическая таблица приснилась во сне», четвертый «наблюдая пищевое поведение морских звезд, породил теорию фагоцитоза» и т.п.

Психотерапевтическая функция подобных легенд и преданий очевидна, потому они и живут в культуре, бережно ей сохраняются и транслируются, но не стоит себя обманывать, никакого инструмента для «осознания» того, откуда взялась та или иная идея у человека нет, и не может быть. Да и сами эти легенды, несмотря на всю свою внешнюю простоту и кажущуюся правдоподобность, неспособны помочь в решении прикладных задач. Они не вооружают нас способами создания других творческих продуктов, не проясняют пути обучения творчеству. Механизм творчества они нам не раскрывают и инструмента созидания нового не дают. Совершенно очевидно – поместив стремящегося к творчеству под яблоню, где уже начинают падать созревшие яблоки, и тем более уложив спать – в исследовательскую позицию его не поставишь. Как утверждал Я.А. Пономарев, творчество становится возможным тогда, когда человек деятелен, активен и главное – сенситивен к побочному продукту своей деятельности [4].

В творчестве, по мнению В.Н. Дружинина, внешняя активность не главное, она лишь экспликация продуктов внутреннего акта, наиболее важна здесь активность внутренняя, ментальная [3]. Внутренняя активность предполагает создание идеального образа мира, где проблема отчуждения человека и среды, по мысли Вильчек В.М. [1], разрешена.

В творческом акте, в какой бы сфере он не протекал – художественной, практической или даже научной, бессознательному отводится особая, доминирующая роль.

Признание этого факта, заставляет задуматься над активно обсуждавшейся проблемой «вдохновения». Если бессознательное, безусловно, доминирует в творчестве, то человек бессилен в плане самостоятельного стимулирования своей творческой активности, иначе говоря, существует проблема «вдохновения» или бессилия воли в момент творчества. Особенно много внимания уделялось рассуждениям о «музах» и «вдохновении» применительно к художественному творчеству. Творчество – занятие увлекательное, и творец всегда переживает большой эмоциональный подъем, но как достигается это состояние, надо ли ждать когда оно наступит? Весьма убедительный ответ на этот вопрос, лишенный всяческого мифического ореола, нередко давали многие известные творцы. Например, Леонардо да Винчи, Исаак Ньютон, Томас Эдисон утверждали, что им вообще незнакомо состояние вдохновения. Об этом даже писали некоторые известные деятели искусства. Наиболее точно это выразил Петр Ильич Чайковский, говоривший о том, что работать нужно всегда, а вдохновение является тому, кто умеет побеждать свое нерасположение. Надо быть активным и постоянно включенным в деятельность, а вдохновение, как мы уже отмечали, ссылаясь на Я.А. Пономарева [4], проявится, при условии синзитивности субъекта к побочным продуктам своей деятельности.

В процессе деятельности творчество разворачивается как непроизвольная активность психики, и человек оказывается совершенно не способным управлять потоком образов, идей, ассоциаций. По образному выражению В.Н. Дружинина, «…сознание становится пассивным экраном, на который человеческое бессознательное отображает себя» [3, с. 162]. Отсюда и «божественная», и «демоническая» атрибуция причин творчества. Это явление имеет ряд следствий, проявляющихся в мышлении и поведении творцов. Одно из таких следствий – нередко наблюдавшийся у создателей выдающихся произведений, отказ от авторства. Коль скоро творец осознает себя не больше чем инструментом в руках: Бога, духа, дьявола и пр., то возникает желание сказать, что «…я тут не причем». В.Н. Дружинин [3] отмечает, что «версия неличностного источника творческого акта проходит через пространства, эпохи и культуры». Из этого же корня вырастает другая особенность поведения творцов – равнодушие, и даже отвращение или враждебное отношение к своим творениям. И тогда, вопреки утверждениям булгаковских героев, горят рукописи, гибнут картины и фрески, оказываются неопубликованными материалы эпохальных открытий.

Здесь обнаруживается еще одна особенность творчества, о которой речь уже шла выше. Творец часто получает значительно большее удовлетворение от процесса творчества, чем от его результата. Противоположный эффект возникает при выполнении деятельности, когда есть определенная

цель. Чем больше вложено усилий в достижение цели, тем выше оказывается субъективная ценность полученного продукта. Отчасти в силу этого процесс творчества считается легким и приятным занятием, а продукты творчества кажутся сделанными легко, просто, естественно. Творцы, в процессе создания своих произведений, часто работают как каторжные, отказываясь от многих радостей жизни, нередко подвергают свой организм опасным перегрузкам. Леонардо да Винчи, создавая «Сикстинскую капеллу», едва не стал инвалидом, у К. Брюлова, при работе над «Последним днем Помпеи», отнялась рука, от систематических перегрузок теряли слух композиторы, зрение писатели и др. Несмотря на это произведения, созданные ими, кажутся сделанными легко и просто. Это характерно не только для художественного творчества, крупнейшие открытия и изобретения, как правило, также выглядят легкими, изящными и простыми, а их создатели при этом затратили немало сил и здоровья на их создание.

Отсюда и два заблуждения, веками живущих в обыденном сознании о том, что творцы – баловни судьбы и все им дается играючи, а их произведения порождены легко и просто. Так, например, пушкинский Моцарт говорит Сальери: «Нас мало гениев, счастливцев праздных!..» и получается, что гении «счастливцы праздные», а продукты их творчества «просты как все гениальное». Будучи максимально близок природе, продукт любого творчества (художественного, научного и др.) действительно может казаться понятным, естественным, а потому простым. Но любому человеку, адекватно воспринимающему мир и способному к рефлексии собственных действий, должно быть не сложно постичь, каких титанических усилий требует эта мнимая простота и легкость.

На долю разума или сознания в творчестве остается только обработка, придание законченной, социально приемлемой формы продуктам творчества, отбрасывание лишнего и детализация. Сознание (сознательный субъект) пассивно и лишь воспринимает творческий продукт. Напротив, бессознательное (бессознательный творческий субъект) активно порождает творческий продукт и представляет его сознанию [3; 5]. Совсем иначе, по утверждению В.Н. Пушкина, выглядит осуществление рационально и сознательно управляемой, целенаправленной деятельности [5]. В этом случае мы имеем дело с активностью сознания и рецептивной ролью бессознательного, которое «обслуживает» сознание, предоставляя ему информацию, операции и пр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вильчек В.М.* Алгоритмы истории. М.: Аспект-Пресс, 2004. 224 с.
2. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения. М.: Смысл; AcademiA, 2006. 336 с.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999. 359 с.
4. *Пономарев Я.А*. Психология творческого мышления. М.: АПН РСФСР, 1960. 352 с.

5. *Пушкин В.Н.* К пониманию эвристической деятельности в кибернетике и психологии // Вопросы психологии. 1965. №1. С. 9-20.

6. *Савенков А.И.* Развитие детской одаренности в условиях образования: дис. … д-ра психол. наук. М.: МПГУ, 2002. 345 с.

7. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под общ. ред. Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2011. 735 с.

A.I. Savenkov

MOTIVATION OF CREATIVITY AS ACTIVITY OF THE UNCONSCIOUS

The theoretical analysis of a problem of motivation of creativity as special form of activity of the unconscious is presented in article. The characteristic of procedural and productive phenomena of creative activity, the delusions and consequences specific to creativity as involuntary activity of mentality is submitted.

Keywords: motivation, unconscious, creativity, activity.

REFERENCES

1. *Vil'chek V.M.* Algoritmy istorii. M.: Aspekt-Press, 2004. 224 pp.

2. *Gordeyeva T.O.* Psikhologiya motivatsii dostizheniya. M.: Smysl; AcademiA, 2006. 336 pp.

3. *Druzhinin V.N.* Psikhologiya obshchikh sposobnostey. SPb.: Piter Kom, 1999. 359 pp.

4. *Ponomarev Ya.A.* Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya. M.: APN RSFSR, 1960. 352 pp.

5. *Pushkin V.N.* K ponimaniyu evristicheskoy deyatel'nosti v kibernetike i psi-khologii // Voprosy psikhologii. 1965. №1. Pp. 9-20.

6. *Savenkov A.I.* Razvitiye detskoy odarennosti v usloviyakh obrazovaniya: dis. … d-ra psikhol. nauk. M.: MPGU, 2002. 345 pp.

7. Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovaniy k sotsial'nym i kul'turnym fenomenam / edited by D.V. Ushakova. M.: IP RAN, 2011. 735 pp.

УДК 159.922.4

Р.Д. Санжаева

ТЕОРИЯ МОТИВАЦИИ В.Г. ЛЕОНТЬЕВА В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье подчеркивается роль мотивационной теории В.Г. Леонтьева в современных условиях постмодернизма, разработанных им механизмов мотивации: идентификации, механизма динамического равновесия в процессах саморегуляции, межэтнических отношений.

Ключевые слова: этнопсихокультура, ценности, смыслы, регуляция, устойчивость личности.

Владимир Григорьевич Леонтьев, один из выдающихся отечественных психологов, является автором продуктивного направления о разработке психологических механизмов мотивации, которое рассматривается на уровне ведущих концепций учения о природе мотива и мотивации, разра-

батываемых в зарубежной и отечественной психологии. Им сформулированы новые представления о мотивации, ее механизмах и формах проявления, в основе которых лежит понятие исходного, генерализованного механизма, являющегося важным звеном других мотивационных механизмов, – «механизма динамического равновесия» [3, с. 99]. Его сущность заключается в том, что неуравновешенность в какой-либо системе всегда возникает вслед за достижением равновесия в другой, связанной с ней системой. Уравновешенность как бы порождает неуравновешенность. Эта закономерность наблюдается и на уровне организма, и на уровне личности, на уровне системы «человек – среда» и т.д. На этом основании механизм динамического равновесия связан с процессом взаимного перехода состояний уравновешенности и неуравновешенности в организменных системах. Отсюда равновесие, как достижение результата, определенного уровня каких-то параметров, устранение диспропорции, обеспечение устойчивости какого-то свойства и т.д., есть истинная причина активности в связанных системах. Равновесие представляет собой динамический процесс уравновешивания. Этот процесс не замкнут на самого себя, протекает не только внутри одной системы, но выходит на другие системы и на системы внешней среды. Более того, уравновешивание не может происходить в рамках изолированной системы, так сказать, только за счет собственных ресурсов, нужны связанные системы, чтобы имелась возможность передавать эти ресурсы от одной системы к другой, от этой – к третьей и т.д. Отсюда, так называемая спонтанность активности вполне имеет материальную причину. Она заключена во взаимодействии систем на основе их взаимного уравновешивания. Данное положение легло в основу нашей докторской диссертации, выполненной под руководством В.Г. Леонтьева. Предполагалось, что побудительная функция психологической готовности человека к деятельности определяется возможностью перехода, реализации ее в действии или акте поведения, которые, в свою очередь, будут причиной другого акта поведения.

Сегодня особо актуально изучение и применение действия механизма динамического равновесия в силу напряженности как социально-психологических отношений в обществе, так и во внутреннем мире человека. Он является методологической основой для многочисленных диссертационных исследований по психологии устойчивости, саморегуляции личности, которые посвящены «вызовам» современного постмодернистского общества (тревога и неуверенность личности, дегуманизация и дегармонизация ее образа, картины мира, одиночество и виртуальность общения и т.д.) и «ответам» постнеклассической психологии. В.Г. Леонтьев предвидел рост компьютерных и интерактивных технологий и в своей экспериментальной работе особо уделял внимание информатике как учебному предмету.

Приобретают особое значение положения В.Г. Леонтьева о связи между уровнем внешней стимуляции субъекта, его активацией и возникающим у него при этом гедоническим тонусе (эмоциональной привлекательности). Человеческая психика обладает внутренней непоследовательностью и самопротиворечивостью, что может проявляться в один момент в желании какого-либо события, при этом человек переживает радостное возбуждение, в другой момент – в избегании этого же события. Правомерность предположений В.Г. Леонтьева о взаимопереходах уравновешенности и неуравновешенности в связанных системах (причины и следствия), о том, что они являются условиями действия психологических механизмов готовности к любой деятельности, подтверждена многими исследованиями. Как истинный педагог, он особо выделял учебную деятельность. Во-первых, в учебном процессе действие механизма динамического равновесия зависит от уровня адаптации человека к условиям жизнедеятельности вообще и к учебному процессу, к учебной задаче, в частности. Более того, адаптированность является необходимым условием процесса уравновешивания. Во-вторых, процессы уравновешивания и адаптации непосредственно зависят от результатов деятельности, которые выступают психологическим механизмом побуждения, связанным с механизмом динамического равновесия и даже являющимся его производным. Эти положения его теории были глубоко рассмотрены в докторской диссертации по мотивационной сфере студентов Р.И. Цветковой (2008), так скоро ушедшей от нас…

На базе этого источника формируется и проявляется целый ряд других психологических механизмов, к которым В.Г. Леонтьев относил, прежде всего, механизмы идентификации, адаптации, саморегуляции. В основе гомеостазиса лежит «золотое правило» саморегуляции И.П. Павлова – само отклонение от нормы является причиной возвращения к норме. Отклонения от заданного природой уровня жизнедеятельности организма порождают потребность у человека восстановить этот уровень.

Характеризуя постнеклассическую психологию, М.С. Яницкий подчеркивает ее такую особенность, как «акцент на рассмотрении изучаемого феномена в его контексте, смещение исследовательской установки на анализ параметров социокультурной среды, … культурной специфики соответствующей общности…» [6, с. 194]. Психологические различия, обусловленные культурными факторами, психологические тенденции в рамках данной культуры, могут быть объяснены только при условии глубокого и всестороннего синтеза этнокультурных и психологических закономерностей. Идея такого синтеза является краеугольным камнем культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [2] – одной из самых интересных, продуктивных и по сей день обладающей большим творческим потенциалом. Противопоставление сознания, как деятельности духовной, материальной деятельности порождало недооценку феномена культуры. Человек в своей многогранной жизни осуществляет много конкретных видов

деятельности, которые различаются между собою предметным содержанием. Каждый вид, тип деятельности предполагает свои специфические психологические механизмы формирования готовности человека к данной деятельности. Анализ этих моделей деятельности не включает характеристики традиционной деятельности, что заставляет нас рассмотреть данное понятие. Для нас представляет интерес категория «традиционная» – «нетрадиционная» культура, основанная на понятии «традиция»: это определенный тип отношения между последовательными стадиями развивающегося объекта, в том числе и культуры, когда «старое» переходит в новое и продуктивно «работает» в нем. Это проявляется и формируется через «этнопсихокультуру» [5, с. 5.].

Следование определенным традициям – характеристика традиционных культур с их культом и почитанием предков, следованием изначально установленным обычаям и законам, которые передаются из поколения в поколение и носят, во многом, сакральный характер. Сюда можно отнести различные культуры Востока, в том числе и культуру бурят-монголов. Для бурятского этноса особенно актуальна сегодня проблема языковой парадигмы, когда достаточно большое количество молодых людей не знает своего родного языка, «66,8% бурят-родителей предпочитают русскоязычную школу с обучением бурятского языка и лишь 18,8% – бурятскую школу с изучением русского языка» [1, с. 28].

По данным А.Р. Монсоновой, актуальная сегодня проблема этноконфессиональной идентичности, характеризуется диффузностью. «Кроме традиционных верований буддистов, православных, «семейских» (староверов), эвенков, шаманистов, увеличилось число, особенно молодежи, которые не относятся ни к какой конфессии, но считают себя верующими» [4, с. 50.].

Анализ результатов различных исследований показывает значимость влияния внешних параметров существования группы на актуализацию тех или иных ценностных ориентиров, важных для поддержания ее баланса со средой, и в этом процессе огромна роль психологического механизма динамического равновесия В.Г. Леонтьева, как и других положений его концепции мотивации, которая расширяется, творчески трансформируется в русле созданной им научной школы, включающей многих его учеников – докторов и кандидатов наук, и не только в Сибири.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Базарова Д.Р.* Образ мира молодежи Байкальского региона. Улан-Удэ: БГУ, 2012. 160 с.

2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл, ЭКСМО, 2003. 1136 с.

3. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

4. *Монсонова А.Р.* Этноконфессиональная принадлежность как фактор формирования системы ценностных ориентаций молодежи. Улан-Удэ: БГУ, 2010. 128 с.

5. *Санжаева Р.Д.* Этнопсихокультура бурят // Актуальные проблемы психологии Байкальской Азии в условиях трансграничья / науч. ред. Р.Д. Санжаева. Улан-Удэ: БГУ, 2012. 304 с.

6. *Яницкий М.С.* Ценностное измерение массового сознания. Новосибирск: СО РАН, 2012. 237 с.

R.D. Sanzhaeva

V.G. LEONTIEV'S THEORIES OF MOTIVATION IN THE CONTEXT OF POSTNONCLASSICAL PSYCHOLOGY

The article highlights the role of motivational theory of V.G. Leontiev in modern conditions of postmodernism, it has developed mechanisms of motivation: the identification of the mechanism of dynamic equilibrium in the processes of self-regulation, inter-ethnic relations.

Keywords: etnopsihokultur, values, meanings, regulation, stability of the individual.

REFERENCES

1. *Bazarova D.R.* Obraz mira molodezhi Baykal'skogo regiona. Ulan-Ude: BGU, 2012. 160 pp.

2. *Vygotskiy L.S.* Psikhologiya razvitiya cheloveka. M.: Smysl, EKSMO, 2003. 1136 pp.

3. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

4. *Monsonova A.R.* Etnokonfessional'naya prinadlezhnost' kak faktor formirovaniya sistemy tsennostnykh oriyentatsiy molodezhi. Ulan-Ude: BGU, 2010. 128 pp.

5. *Sanzhayeva R.D.* Etnopsikhokul'tura buryat // Aktual'nyye problemy psikhologii Baykal'skoy Azii v usloviyakh transgranich'ya / edited by R.D. Sanzhayeva. Ulan-Ude: BGU, 2012. 304 pp.

6. *Yanitskiy M.S.* Tsennostnoye izmereniye massovogo soznaniya. Novosibirsk: SO RAN, 2012. 237 pp.

УДК 316.612+37.013.21

Э.Ю. Сарсембаева

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТИМУЛИРОВАНИЯ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена одному из значимых факторов эффективности трудовой деятельности специалиста – мотивации, необходимой в качестве основы для формирования у него профессионализма и конкурентоспособности. Рассмотрены подходы к пониманию категорий мотива и мотивации, представлена характеристика вариантов стимулирования, обладающих достаточным мотивационным потенциалом.

Ключевые слова: мотивация, эффективность труда, профессионализм, конкурентоспособность.

Одна из актуальных проблем современной действительности в области профессиональной деятельности – система стимулирования труда. Сотруднику, в надежде на то, что он начнет работать продуктивнее и качественнее, предлагается некоторое поощрение за заданный или превосходящий требования уровень выполнения работы или же, наоборот, наказа-

ние за не достижение этого уровня. В качестве стимулов выступают также определенные условия труда и социального обеспечения сотрудника, обладание которыми он предположительно должен воспринимать как выгоду и трудиться так, чтобы их не утратить [9].

С точки зрения здравого смысла очевидно, а из практики известно, что не всякий стимул побуждает сотрудника трудиться так, как ждет от него администрация [7]. С другой стороны, совершенно неожиданные стимулы и явления становятся мощными факторами повышения производительности и качества труда для кого-то из сотрудников или даже для всего коллектива в целом, например, приход симпатичного молодого руководителя в женский коллектив, новый секретарь у генерального, ликвидация буфета, введение (или отмена) фирменной униформы и символики и прочее. С психологической точки зрения мотив, а не мотиватор сам по себе, побуждает и направляет деятельность человека. Стимул, стимуляция, стимулирование есть нечто внешнее по отношению к человеку. Стимул может стать или не стать мотивом. Мотивом он станет тогда, когда встретится с «внутренним» – потребностью, системой потребностей или уже сложившейся системой мотивов [5; 6; 9]. Мотив, таким образом, оказывается продуктом встречи «внешнего» (стимул) и «внутреннего» (системы потребностей или сложившихся в прошлом мотивов), по А.Н. Леонтьеву – «опредмеченная потребность» [5]. Как полагают М. Магура и М. Курбатова [7], руководство должно думать не столько в терминах стимулирования, сколько в терминах мотивирования, грамотно опредмечивая потребности сотрудников, а не забрасывать всевозможными стимулами. С точки зрения А. Маслоу, человека только тогда можно побудить к деятельности, апеллируя к потребностям высшего порядка, когда у него «обеспечены тылы» – удовлетворены потребности более низкого порядка [8]. Очевидно, если депривируются базисные потребности или существует угроза фрустрации, то деятельность вряд ли возможно побудить и направить, воздействуя на потребности более высокого уровня. Соответственно, для решения проблемы нематериального стимулирования сотрудников необходимо учитывать, что: 1) в системе нематериального стимулирования в обязательном порядке должны присутствовать стимулы, соответствующие базисным потребностям; если этого нет, то стимулы, отвечающие потребностям более высокого порядка, будут не эфективны; 2) если базисные потребности фрустрируются какими-либо факторами (внешними или внутренними по отношению к деятельности организации), то в регуляции деятельности сотрудника они выходят на первый план, а стимулы, отвечающие потребностям более высокого порядка, перестают оказывать функциональное влияние.

Формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества

личности, характерные для предшествующего периода [4; 6; 12]. В связи с этим, проблема профессиональной мотивации молодого специалиста, выпускника учебного заведения, в настоящее время приобретает особое значение [2; 10]. Именно в ней специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение. И мотивы, таким образом, выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне развития личности.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии, которой посвящено множество научных трудов зарубежных (Х. Хекхаузен, Д.В. Аткинсон, Д. Халл, А.Г. Маслоу и др.) и отечественных (В.Г. Асеев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.С. Мерлин, Ш.Н. Чхартишвили, П.М. Якобсон и др.) исследователей. Значимость изучения мотивации для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения [4; 6; 12]. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. «Когда люди общаются друг с другом… то, прежде всего, возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой» [13, с. 12-13].

В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев и др.). Следует особо подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин), психологическая природа активности личности (В.Г. Леонтьев) и т.д.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека, высшим уровнем которой является сознательно-волевой. Исследователи отмечают, что «…мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение» [1, с. 122]. Всё это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, неоднородную многоуровневую систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а, с другой, – говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о наличии доминирующего мотива в их структуре [6; 8; 10].

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности, мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего понятие трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют мотивацию как единую систему мотивов и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии. В контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее» [5, с. 225]. Отметим, что понимание мотива как «опредмеченной потребности» определяет его в качестве внутреннего мотива, входящего в структуру самой деятельности.

Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы – Л.И. Божович. Согласно автору, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность [3, с. 41-42]. Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. Подчеркнем, что понятие «мотив» у́же понятия «мотивация», которое «выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [11, с. 42]. Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием.

В работах ряда авторов по вопросам мотивации персонала представлены различные типологии мотивов, где удовлетворению материальных потребностей личности уделяется не всегда однозначное понимание, даже несмотря на эффективность материального стимулирования для значительной доли работников. Кроме того, материальные стимулы у одного субъекта деятельности могут корреспондировать с потребностью в безопасности («не пропаду в черные дни»), у другого – сочетаться с потребностью в идентификации с определенной социальной группой и личностной идентичностью («я – новый русский»), у третьего – с потребностью в комфорте, а у четвертого – с потребностями экзистенциального порядка и потребностью в самореализации («деньги дают мне свободу», «имея деньги, я могу заниматься тем, чем хочу»). Очевидно, что человеческая жизнь в целом, и профессиональная деятельность, в частности, во всем их многообразии могут активизировать самые разнообразные комбинации в потребностной сфере конкретного человека, а в сочетании с внешними условиями (стимулами) приводит к множеству вариантов поведения. Например, комбинация потребности в контроле, мотивации к достижениям, потребности в самоуважении и позитивной самооценке при неуверенности в собственных силах может превратить работника в «резонера-саботажника», который, бессознательно боясь сделать что-то неправильно, не достичь желаемого результата и получить за это негативную оценку, всю свою мыслительную активность будет направлять на поиск причин, «почему это не может быть сделано», на поиск «неправильностей» в организации труда и несправедливостей в отношении руководства к сотрудникам, и к себе, в частности [9, с. 52-57].

В заключение отметим, что вопрос о формировании конкурентоспособного специалиста – один из самых актуальных вопросов современности, рассмотрение которого напрямую связано с изучением мотивации и условий и средств ее формирования. В системе существующего многообразия вариантов стимулирования, достаточным мотивационным потенциалом обладает лишь незначительная часть стимулов, отвечающая, в первую очередь, требованию учета индивидуального своеобразия комбинации профессиональных потребностей специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.

2. *Белобрыкина О.А.* Некоторые вопросы дифференциальной подготовки специалистов смежных педагогических профессий // Актуальные проблемы качества педагогического образования: Материалы научно-практической конференции. Новосибирск: НГПУ, 2002. С. 194-197.

3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

4. *Ильин Е.П.* Мотивы и мотивация. СПб.: Питер, 2008. 512 с.

5. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции. М.: МГУ, 1971. 238 с.

6. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

7. *Магура М., Курбатова М.* Кадровый менеджмент как средство повышения мотивации персонала // Управление персоналом. 2007. №13-14. С. 10-15.

8. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.

9. *Мастеров Б.М., Тумашкова Н.Ю.* Психологические аспекты стимулирования персонала. Предварительные замечания: стимулы, потребности, мотивы // Инструменты развития бизнеса: тренинги и консалтинг / сост. Л. Кроль, Е. Пуртова. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. С. 50-55.

10. *Тарасов Д.Ю., Белобрыкина О.А.* Общее и особенное в структуре мотивационных установок личности с разным профессиональным выбором // Мир науки, культуры, образования (Горно-Алтайск). 2009. №7(19) С. 198-203.

11. *Хекхаузен Х.* Мотив и мотивация. СПб.: Питер; Смысл, 2003. 860 с.

12. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 599 с.

13. *Якобсон П.М.* Общение людей как социально-психологическая проблема. М.: Знание, 1973. 32 с.

E.Yu. Sarsembayeva

SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS AS A FACTOR IN STIMULATING THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION

Article is devoted to one of significant factors of efficiency of work of the expert – the motivation necessary as a basis for formation at it of professionalism and competitiveness. Approaches to understanding of categories of motive and motivation are considered, the characteristic of the options of stimulation possessing sufficient motivational potential is submitted.

Keywords: motivation, efficiency of work, professionalism, competitiveness.

REFERENCES

1. *Aseyev V.G.* Motivatsiya povedeniya i formirovaniye lichnosti. M.: Mysl', 1976. 158 pp.

2. *Belobrykina O.A.* Nekotoryye voprosy differentsial'noy podgotovki spe-tsialistov smezhnykh pedagogicheskikh professiy // Aktual'nyye problemy kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya: Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Novosibirsk: NGPU, 2002. Pp. 194-197.

3. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1997. 352 pp.

4. *Il'in Ye.P.* Motivy i motivatsiya. SPb.: Piter, 2008. 512 pp.

5. *Leontiev A.N.* Potrebnosti, motivy, emotsii. M.: MGU, 1971. 238 pp.

6. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

7. *Magura M., Kurbatova M.* Kadrovyy menedzhment kak sredstvo povysheniya motivatsii personala // Upravleniye personalom. 2007. №13-14. Pp. 10-15.

8. *Maslou A.* Motivatsiya i lichnost'. SPb.: Piter, 2003. 352 pp.

9. *Masterov B.M., Tumashkova N.Yu.* Psikhologicheskiye aspekty stimulirovaniya personala. Predvaritel'nyye zamechaniya: stimuly, potrebnosti, motivy // Instrumenty razvitiya biznesa: treningi i konsalting / edited by L. Krol', Ye. Purtova. M.: Nezavisimaya firma ‘‘Klass’’, 2001. Pp. 50-55.

10. *Tarasov D.Yu., Belobrykina O.A.* Obshcheye i osobennoye v strukture motivatsionnykh ustanovok lichnosti s raznym professional'nym vyborom // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya (Gorno-Altaysk). 2009. №7(19) Pp. 198-203.

11. *Khekkhauzen Kh.* Motiv i motivatsiya. SPb.: Piter; Smysl, 2003. 860 pp.

12. *Shneyder L.B.* Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening. M.: Mosk. psikhol.-sots. in-t ; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 2004. 599 pp.

13. *Yakobson P.M.* Obshcheniye lyudey kak sotsial'no-psikhologicheskaya problema. M.: Znaniye, 1973. 32 pp.

УДК 159.923

О.М. Сергеева

РОЛЬ ЭКЗАМЕНОВ В ИЗМЕНЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье анализируется влияние экзаменационного стресса на силу и характер учебной мотивации студентов. Сравнивается характер изменений мотивации у изначально слабомотивированных и высокомотивированных студентов.

Ключевые слова: учебная мотивация, экзаменационный стресс, потребности, саморазвитие, безопасность.

Настоящая работа посвящена малоисследованной проблеме в области педагогической психологии – изучению изменений учебной мотивации студентов вуза, возникающих под влиянием экзаменационного стресса.

Актуальность исследования обусловлена интересом общества к построению такого процесса обучения, который мог бы стать основой формирования мотивационной сферы личности; важностью вузовского этапа как сензитивного периода развития личности студента и формирования его мотивационной сферы; недостаточной изученностью влияния экзаменационного стресса на динамику познавательной и профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в вузе.

Основная гипотеза исследования заключается в предположении, что под влиянием экзаменационного стресса у студентов происходят изменения в структуре учебной мотивации, при этом в постэкзаменационный период (после каникул) доэкзаменационная структура учебной мотивации студентов полностью не восстанавливается.

Экспериментальное исследование осуществлялось в три этапа. Первый этап проводился за 2 недели до зачетной сессии. В ходе него замерялись мотивационные особенности студентов. Во время экзаменов проводился второй замер мотивационных характеристик. В одной из групп основной экспериментальный план был дополнен третьим этапом, который проводился после зимних каникул, в начале последующего семестра.

Исследование проводилось на базе ННГУ им. Н.И.Лобачевского. В нем приняли участие 315 студентов дневного отделения в возрасте от 16 до 23 лет: студенты-психологи 1 и 3 курсов и студенты механико-математического факультета 3-го курса.

При исследовании учебной мотивации студентов для выявления имплицитных (т.е. неосознаваемых или скрываемых) учебных мотивов применялся «Метод цветовых метафор (МЦМ)» И.Л. Соломина [5], а эксплицитные (декларируемые) мотивы оценивались «Методикой изучения мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина [1]. Обе методики были дополнены тремя шкалами, отражающими уровень выраженности потребностей различных уровней [3], представленных в концепции А. Маслоу [2]:

1 уровень – потребности в саморазвитии, самоактуализации и когнитивные потребности;

2 уровень – потребности в принадлежности и уважении;

3 уровень – физиологические, материальные потребности и потребность в безопасности.

Результаты исследования показали, что учебная мотивация изменяется под воздействием экзаменационного стресса. Экзамены в целом усиливают учебную мотивацию студентов. В первую очередь усиление учебной мотивации происходит за счет потребностей 3 уровня (уровень достоверности изменений по Т-критерию Вилкоксона $p<0,01$). Усиленно учиться в сессию большинство студентов побуждает стремление избежать неприятностей и обеспечить стабильность своего положения.

Если рассматривать изменения, произошедшие в конкретных выборах респондентов, то можно отметить следующие:

1. Среди мотивов учебной деятельности, выявленных по методике «МЦМ», произошло увеличение выборов понятий «Моя работа», «Мои обязанности», «Материальное благополучие», «Неприятности», «Уважение преподавателей», «Стабильность» (здесь и далее уровень достоверности изменений по критерию Хи-квадрат $p<0,05$).

2. Среди эксплицитных учебных мотивов увеличилось количество выборов мотивов «Получить диплом», «Приобрести глубокие и прочные знания» и «Не «завалить» экзамен, коллоквиум».

3. Уменьшение выборов среди эксплицитных мотивов учебной деятельности было зафиксировано для мотивов «Стать высококвалифицированным специалистом», «Развивать свои способности» и «Обеспечить себе высокий уровень зарплаты в будущем».

Безусловно, усиление учебной мотивации – в целом, положительный показатель. Однако то, что это усиление происходит за счет низших потребностей, в частности, потребности избегания неприятностей, существенно уменьшает позитивное влияние экзамена на процесс обучения, поскольку известно, что усвоение знаний эффективнее идет при положительной мотивации, а не при мотивации избегания.

При анализе стойкости изменений учебной мотивации, проявившихся во время экзамена, выявлены следующие закономерности. Имплицитная учебная мотивация в целом после каникул восстанавливается до ее доэк-

заменационных параметров. В то же время изменения в эксплицитной учебной мотивации, выявленные во время экзаменов, после каникул сохраняются, а по высшему потребностному уровню даже усугубляются – происходит дальнейшее снижение его выраженности (уровень достоверности изменений по Т-критерию Вилкоксона $p<0,01$). Если сравнить абсолютные показатели потребностных уровней, то обозначенные изменения могут показаться на первый взгляд непринципиальными. Однако сравнение эксплицитных учебных мотивов показывает, что на третьем курсе выраженность мотивов, относящихся к материальным потребностям и потребностям в безопасности, значимо выше (уровень достоверности различий по W-критерию Вилкоксона $p<0,001$), чем у студентов первого курса.

Информативно также, что в наибольшей степени направление и характер изменений учебной мотивации во время экзамена зависят от мотивационных показателей в течение учебного семестра, причем эта зависимость имеет обратный характер.

У 71% студентов с относительно низкой учебной мотивацией в семестре наблюдается ее рост на экзаменах, у 29% изменений не выявлено. Т.е., студентам с низкой учебной мотивацией экзамены необходимы для увеличения их включенности в процесс учебы. У студентов же с высокой учебной мотивацией экзамены могут как повышать, так и снижать ее. Однако ее снижение произошло почти у 50% высокомотивированных студентов, при этом, в первую очередь, страдают мотивы, соответствующие потребностям в саморазвитии и самореализации, в наименьшей же степени снижается учебная мотивация, отражающая потребности в безопасности. На наш взгляд, наиболее адекватным способом проверки знаний для таких студентов может стать самостоятельная творческая работа, требующая применения материала всего курса.

Подводя краткий итог, отметим, что экзамены неоднозначно влияют на учебную мотивацию студентов. У большинства учебная мотивация повышается, но ее повышение происходит за счет мотивов, отражающих потребность в безопасности. Представленность в ней мотивов познания и саморазвития уменьшается, причем относительно эксплицитной мотивации эта тенденция сохраняется и после экзаменов. Важно, что на учебную мотивацию изначально высокомотивированных студентов экзамены оказывают негативное воздействие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 512 с.

2. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.

3. *Сергеева О.М.* Диагностика имплицитной и эксплицитной учебной мотивации студентов: оценка выраженности потребностей различных уровней по А. Маслоу // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского: Серия Социальные науки. Выпуск 1(5). Н.Новгород: ННГУ, 2006. С. 78-86.

4. *Сергеева О.М., Парин С.Б.* Изменение структуры учебной мотивации в условиях экзаменационного стресса: влияние индивидуальных психологических особенностей

студентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского: Серия Социальные науки. Выпуск 1(4). Н. Новгород: ННГУ, 2005. С. 80-90.

5. *Соломин И.Л.* Современные методы психологической экспересс-диагностики и профессионального консультирования. СПб.: Речь, 2006. 280 с.

O.M. Sergeeva

THE ROLE OF EXAMS IN CHANGING LEARNING MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS

In this paper we analyze the impact of exam stress on strength and profile of learning motivation of students. We compare the motivation changes typical for initially low-motivated and highly-motivated students.

Keywords: learning motivation, exam stress, needs, self-development, sense of security.

REFERENCES

1. *Il'in Ye.P.* Motivatsiya i motivy. SPb: Piter, 2000. 512 pp.

2. *Maslou A.* Motivatsiya i lichnost'. SPb.: Piter, 2003. 352 pp.

3. *Sergeyeva O.M.* Diagnostika implitsitnoy i eksplitsitnoy uchebnoy motivatsii studentov: otsenka vyrazhennosti potrebnostey razlichnykh urovney po A. Maslou // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo: Seriya Sotsial'nyye nauki. Vypusk 1(5). N. Novgorod: NNGU, 2006. Pp. 78-86.

4. *Sergeyeva O.M., Parin S.B.* Izmeneniye struktury uchebnoy motivatsii v usloviyakh ekzamenatsionnogo stressa: vliyaniye individual'nykh psikhologicheskikh osobennostey studentov // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo: Seriya Sotsial'nyye nauki. Vypusk 1(4). N. Novgorod: NNGU, 2005. Pp. 80-90.

5. *Solomin I.L.* Sovremennyye metody psikhologicheskoy eksperess-diagnostiki i professional'nogo konsul'tirovaniya. SPb.: Rech', 2006. 280 pp.

УДК 159.923

В.А. Соловьёва

МОТИВАЦИЯ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Иерархическое строение мотивации определяет её место в структуре личности, а также её внутреннюю организацию. В статье обсуждается проблема единства содержательной и динамической сторон мотивации, которая обеспечивает ее функционирование.

Ключевые слова: мотивация, системный подход, динамическая и содержательная составляющая.

Принципы системного подхода всё активнее используются в разработке самых различных проблем, в том числе в психологии мотивации. Наиболее продуктивными в исследованиях мотивации с нашей точки зрения являются принцип иерархии и принцип «гармоничного целого». Рассмотрим их подробнее, опираясь на научную модель мотивации В.Г. Асеева. К сожалению, Владимир Георгиевич не успел в полной мере осветить данные системные характеристики в своих публикациях, но созданная им

концепция мотивации, состоящей из динамической и содержательной составляющей, дает основания это сделать.

Исходя из принципа иерархии, необходимо определить место мотивации по отношению к другим психологическим конструктам личности, а также основания для выстраивания иерархии внутри самой мотивации. Согласно К.К. Платонова, «существует иерархическая зависимость» подструктур личности [2, с. 125]. Направленность является первым, более высоким уровнем по отношению к другим подструктурам личности. Мотивация как составная часть направленности определяет в личности варианты выбора поведения, остальные же уровни – лишь исполнители, обеспечивающие разнообразие осуществления этих вариантов.

Внутри самой мотивации также наблюдается иерархическое строение. Например, в исследованиях мотивационной сферы продавцов, выполненных О.Б. Усиковой, было обнаружено «ведущее положение ценностных ориентаций по отношению к мотивам деятельности» [5, с 83]. Было так же доказано, что ценностно-мотивационная сфера является открытым уровнем, на который оказывают воздействие социальные факторы, например, социально-психологические особенности менталитета продавцов – жителей городской или сельской местности.

Согласно концепции В.Г. Асеева «системообразующую функцию в мотивационной регуляции поведения личности выполняет противоречивое единство содержательной и динамической сторон, но в каждом отдельном случае функционирования или развития ведущей, наиболее значимой выступает либо динамическая сторона, либо содержательная» [1, с. 19]. Одновременное отражение в сознании и динамической, и содержательной составляющих мотива, позволяет им взаимодействовать между собой, обеспечивая функционирование сознания как «гармоничного целого». Это противоречие является источником развития и проявляется в установке на скорость или точность, количество или качество, процесс или результат деятельности личности.

Личность постоянно взвешивает соотношение динамической и содержательной составляющей мотива, актуализируя те из них, в которых наблюдается их примерное равенство. Нами была разработана «Шкала изучения динамической и содержательной составляющей мотива [4, с. 105], позволяющая выявить гармоничность их соотношения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асеев В.Г.* Личность и значимость побуждений. М.: Институт психологии РАН, 2005. 223 с

2. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.

3. *Соловьева В.А.* Мотивационная сфера личности: системный подход. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. 100 с.

4. *Соловьева В.А.* Новые методы изучения мотивов человека // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия гуманитарных наук. 2006. №2. С. 104-111.

5. *Усикова О.Б.* Взаимосвязь ценностей, ценностных ориентаций и мотивов личности // Мотивационная система личности. Сборник научных трудов к 70-летию профессора В.Г. Асеева / сост. В.А. Соловьева, под ред. А.Г. Кирпичника. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. С. 83-91.

V.A. Soloveva

THE MOTIVATION OF AN INDIVIDUAL FROM POSITIONS OF THE SYSTEM APPROACH

The hierarchical structure of motivation determines its place in the structure of personality and its internal organization. The unity of the substantial and dynamic aspects of motivation provides its functioning

Keywords: motivation, systems approach, dynamic and meaningful component.

REFERENCES

1. *Aseyev V.G.* Lichnost' i znachimost' pobuzhdeniy. M.: Institut psikhologii RAN, 2005. 223 pp.

2. *Platonov K.K.* Struktura i razvitiye lichnosti. M.: Nauka, 1986. 256 pp.

3. *Solov'yeva V.A.* Motivatsionnaya sfera lichnosti: sistemnyy podkhod. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2006. 100 pp.

4. *Solov'yeva V.A.* Novyye metody izucheniya motivov cheloveka // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya gumanitarnykh nauk. 2006. №2. Pp. 104-111.

5. *Usikova O.B.* Vzaimosvyaz' tsennostey, tsennostnykh oriyentatsiy i motivov lichnosti // Motivatsionnaya sistema lichnosti. Sbornik nauchnykh trudov k 70-letiyu professora V.G. Aseyeva / edited by V.A. Solov'yeva, edited by A.G. Kirpichnika. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2008. Pp. 83-91.

УДК 159.9

Е.А. Спирина

ДЕСКРИПТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

В статье анализируется влияние многообразия факторов, функционирующих в современном Российском обществе, на возникновение поведенческих отклонений у детей и подростков. Показана роль общения как ведущего вида деятельности подростка в формировании мотивационной сферы личности. Представлены результаты эмпирического исследования свойственных подросткам с отклоняющимся поведением характеристик коммуникативной мотивации.

Ключевые слова: подросток, отклоняющееся поведение, коммуникативная мотивация, направленность личности, потребность в одобрении, мотивация аффилиации.

Актуальность проблемы коммуникативной мотивации подростков с отклоняющимся поведением обусловлена теми масштабными изменениями в современном обществе, которые закономерным образом оказывают влияние, причем, не всегда благоприятное, на подрастающее поколение, по-

скольку именно оно, в наибольшей степени, сензитивно к интериоризации ценностей и идеологии нового времени. Успешность социальной адаптации подростка и его полноценного вступления во взрослую жизнь во многом зависит от того, как сформированы его коммуникативные навыки и установки. Зачастую неблагоприятные условия семейного и школьного воспитания, неконтролируемое влияние «улицы» и средств массовой информации оказывают негативное воздействие на протекание социальной адаптации ребенка, способствуя возникновению девиантных форм поведения.

К сожалению, в современном Российском обществе функционирует множество факторов и причин, способных провоцировать отклонения в развитии личности и поведения несовершеннолетних. Однако, как справедливо отмечают Л.С. Выготский [4], Л.Б. Шнейдер [12] и другие ученые, корни отклоняющегося поведения следует искать, прежде всего, в социальной ситуации развития подростка – это семья, школа, сверстники, уличные компании, молодежные кумиры, подростковая субкультура в целом, экономические и социально-политические условия жизни современного общества. По мнению ряда исследователей [1; 3; 6; 12], в основе многих поведенческих нарушений подростка лежит чисто психологическая причина – подсознательное ощущение собственной ненужности и, как следствие, нежелание и неспособность адаптироваться в окружающей среде.

В последние годы, в связи с тотальной информатизацией современного общества, все чаще отмечается чрезвычайное усиление ключевых противоречий подросткового возраста – между важной для развития подростка потребности в понимании и одобрении и ее неудовлетворенности в системе межличностного взаимодействия с окружающими людьми и сверстниками; между значимостью ведущего вида деятельности в подростковом возрасте и распространением опосредованных форм коммуникации, которые не всегда благоприятно влияют на развитие общения современного подростка и формирование адекватной коммуникативной мотивации [1; 5; 8; 12].

Роль общения в жизнедеятельности человека трудно переоценить. Человеческое общение В.Н. Мясищев, М.И. Лисина рассматривают как связь между людьми, направленную на возникновение взаимного психического контакта для установления взаимопонимания и взаимопереживания, содержание которого состоит в передаче партнеру по общению вербальной или невербальной информации [7; 9]. При этом на определенных возрастных этапах общение выполняет чрезвычайно уникальные функции. К одному из таких возрастов как раз и относят подростничество – именно в этот период жажда общения становится предельно высокой, актуализируясь в особой форме – интимно-личностном общении, где главной значимой фигурой становится уже не взрослый, а сверстник. По мысли В.С. Мухиной [8], общение подростка с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом, дает ему возможность смотреть на себя по-новому. Стремление идентифицироваться с себе подобными порождает столь цен-

ную в общечеловеческой культуре потребность в друге. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в подростничестве. Именно через дружбу подросток усваивает формы высокого взаимодействия между людьми, такие как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и пр.

В процессе общения со взрослыми и сверстниками подросток осваивает новые социальные роли, расширяет диапазон деятельностей, осуществляет самопознание и самовоспитание собственной личности [4; 8]. Благодаря межличностной коммуникации у подростка происходит наиболее интенсивное становление личностной идентичности и формируется чувство социальной компетентности [11]. Социальные потребности, удовлетворяемые в общении, становятся не просто достоянием личности подростка, они составляют базис мотивации его социального поведения [5; 9; 12]. Как показано Л.И. Божович [2], Д.И. Фельдштейном [11], мотивационная сфера подростка неустойчива и подвержена изменениям, направление и содержание которых во многом зависит от его социального окружения, от ценностей, установок и воззрений авторитетных и значимых для него людей. Формирование идеалов, усвоение норм и правил общественного поведения представляет собой значительный шаг в развитии личности подростка, свидетельствующий о становлении у него «внутреннего плана», способствующего мотивации, организации и регуляции собственного поведения.

Анализ литературных источников [2; 4; 7; 8 и др.] позволил определить ряд специфических для подросткового возраста и важных для нашего эмпирического исследования закономерностей:

1. Ведущей деятельностью подростка является интимно-личностное общение со сверстниками.

2. Базовыми потребностями подросткового возраста выступают потребность в одобрении, понимании и принятии.

3. В подростничестве на фоне протекания возрастного кризиса высок риск возникновения отклоняющегося поведения.

4. Особенности межличностного взаимодействия в микросоциальном окружении подростка (семья, школа, сверстники) обусловливают формирование направленности его личности, представляющей собой устойчивые побуждения (мотивы) и определяющие избирательность отношений и активности в жизнедеятельности.

Эти параметры и были взяты нами в качестве нормативной меры при исследовании коммуникативной мотивации у подростков с отклоняющимся поведением и выступали содержательным критерием при отборе методов психодиагностики. В комплекс диагностических методов исследования, отобранных в соответствии с замыслом исследования, возрастной спецификой испытуемых, а так же отвечающие психометрическим требованиям, вошли следующие стандартизированные методики:

1. «Мотивация аффилиации» А. Меграбяна в модификации М.Ш. Магомед-Эминова [5, с. 373-375].

2. «Оценка потребности в одобрении» Д.П. Крауна и Д.А. Марлоу в обработке Ю.Л. Ханина [5, с. 366-367].

3. «Направленность личности» В. Смекайла и М. Кучера [10, с. 47-54].

К исследованию характеристик коммуникативной мотивации подростков с отклоняющимся поведением привлечено 60 испытуемых в возрасте 11-15 лет, из числа учащихся средних образовательных учреждений г.Новосибирска, состоящих на внутришкольном учете. К устойчивым поведенческим нарушениям в данной группе испытуемых относятся: склонность к бродяжничеству и отказ от обучения в школе (20% подростков); периодические уходы из дома на непродолжительный срок (до недели) и неуспеваемость по ряду предметов (60%); периодическое употребление наркотических и токсических веществ (23%), совершение мелких краж (13%) и хулиганских действий (73%); склонность к употреблению спиртных напитков (77%), курению и использованию инвективой лексики (100%).

По данным эмпирического исследования у подростков с отклоняющимся поведением выявлены следующие дескриптивные характеристики коммуникативной мотивации:

1. Стремление к общению и взаимодействию с другими людьми, что не противоречит специфике базовой потребности возраста.

2. Достаточно выражен страх быть отвергнутыми своими партнерами.

По результатам эмпирического исследования были сформулированы рекомендации по организации работы с подростками с отклоняющимся поведением. Показано, что работа по преодолению девиантных форм поведения предполагает комплекс социально-педагогических и психологических мероприятий, направленных как на оздоровление семейной и школьной ситуации, так и на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию личности подростка с отклонениями в поведении [3; 6; 12]. В эту задачу также входят меры по восстановлению социального статуса девиантного подростка в среде нормально адаптированных сверстников и специальная работа по повышению у него коммуникативной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А.* Феноменология депривационного развития личности в детском возрасте // Философия образования XXI века. 2002. №4. С. 162-168.

2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

3. *Большунова Н.Я., Белобрыкина О.А.* Принципы и направления работы с безнадзорными детьми // Насилие и пренебрежение по отношению к детям: профилактика, выявление, вмешательство: Материалы научного симпозиума / отв. ред. О.Н. Боголюбова. СПб.: СПб. Ун-т, 2009. С. 10-11.

4. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл, ЭКСМО, 2003. 1136 с.

5. *Ильин Е.П.* Мотивы и мотивация. СПб.: Питер, 2008. 512 с.

6. *Кошенова М.И.* Логика построения комплексной психологической поддержки в сохранении психического здоровья в конкретных микросоциальных условиях // Актуальные проблемы сохранения психологического здоровья детей и подростков: материалы научно-практической конференции / науч. ред. М.И. Кошенова. Куйбышев: КФ НГПУ, 2002. С. 28-34.

7. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.

8. *Мухина В.С.* Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. М.: Академия, 2000. 624 с.

9. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избр. психол. труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.

10. *Реан А.А.* Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 288 с.

11. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: МПСИ; Флинта, 2004. 672 с.

12. *Шнейдер Л.Б.* Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проект; Трикста, 2005. 336 с.

E.A. Spirina

spirina@mail.ru

DESCRIPTIVE CHARACTERISTICS COMMUNICATIVE MOTIVATION OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR

In article influence of variety of the factors functioning in modern Russian society on emergence of behavioural deviations at children and teenagers is analyzed. The communication role as leading kind of activity of the teenager in formation of the motivational sphere of the personality is shown. Results of empirical research peculiar to teenagers with deviant behavior of characteristics of communicative motivation are presented.

Keywords: teenager, deviant behavior, communicative motivation, orientation of the personality, need for approval, motivation of an affiliation.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A.* Fenomenologiya deprivatsionnogo razvitiya lichnosti v detskom vozraste // Filosofiya obrazovaniya XXI veka. 2002. №4. Pp. 162-168.

2. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1997. 352 pp.

3. *Bol'shunova N.Ya., Belobrykina O.A.* Printsipy i napravleniya raboty s beznadzornymi det'mi // Nasiliye i prenebrezheniye po otnosheniyu k detyam: profilaktika, vyyavleniye, vmeshatel'stvo: Materialy nauchnogo simpoziuma / edited by O.N. Bogolyubova. SPb.: SPb. Un-t, 2009. Pp. 10-11.

4. *Vygotskiy L.S.* Psikhologiya razvitiya cheloveka. M.: Smysl, EKSMO, 2003. 1136 pp.

5. *Il'in Ye.P.* Motivy i motivatsiya. SPb.: Piter, 2008. 512 pp.

6. *Koshenova M.I.* Logika postroyeniya kompleksnoy psikhologicheskoy podderzhki v sokhranenii psikhicheskogo zdorov'ya v konkretnykh mikrosotsial'nykh usloviyakh // Aktual'nyye problemy sokhraneniya psikhologicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii / edited by M.I. Koshenova. Kuybyshev: KF NGPU, 2002. Pp. 28-34.

7. *Lisina M.I.* Formirovaniye lichnosti rebenka v obshchenii. SPb.: Piter, 2009. 320 pp.

8. *Mukhina V.S.* Vozrastnaya psikhologiya: Detstvo, otrochestvo, yunost'. M.: Akademiya, 2000. 624 pp.

9. *Myasishchev V.N.* Psikhologiya otnosheniy: Izbr. psikhol. trudy. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1995. 356 pp.

10. *Rean A.A.* Psikhologiya izucheniya lichnosti. SPb.: Izd-vo Mikhaylova V.A., 1999. 288 pp.

11. *Fel'dshteyn D.I.* Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nyye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti. M.: MPSI; Flinta, 2004. 672 pp.

12. *Shneyder L.B.* Deviantnoye povedeniye detey i podrostkov. M.: Akademicheskiy proyekt; Triksta, 2005. 336 pp.

УДК 159.9+343

А.А. Стреленко, О.А. Белобрыкина

МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЮВЕНАЛЬНОЙ ВИКТИМНОСТИ

В статье представлен краткий анализ понятия ювенальной виктимности и ее типология, дана характеристика факторов виктимизации несовершеннолетних. Показана роль мотивационных детерминант в возникновении детско-подростковой виктимности, в принятии и реализации несовершеннолетними позиции жертвы. Обозначены условия, необходимые при разработке превентивных мер по предупреждению виктимности в детском и подростковом возрастах.

Ключевые слова: ювенальная виктимность, дефицитарная мотивация, подростковый возраст, психологическая безопасность образовательной среды, превенция виктимности.

В современной действительности проблема ювенальной виктимизации личности не только чрезвычайно актуальна в мировом масштабе, но и представляет собой междисциплинарную категорию, выступающую предметом исследований различных отраслей науки и практики – юриспруденции [2; 7], социологии [10], психологии [1; 12; 16] и др.

Под виктимностью понимается «совокупность объективных и субъективных условий, которые являются причиной возникновения жертвы. Чем выше виктимность, тем выше уязвимость, доступность и привлекательность жертвы для правонарушений против нее» [15, с. 298]. Виктимность – это повышенная способность человека в силу принятия определенной социальной роли или обладания рядом душевных и психофизических качеств при определенных объективных обстоятельствах становиться потерпевшим. Виктимность может быть как актуализированной (реализованной в преступном акте), так и латентной (носить скрытый характер готовности к ее реализации, оставаться потенциальной). Следует отметить, что при оценке степени виктимности конкретных лиц, обычно исходят и из того, что каждый человек виктимен [2; 4; 13].

Традиционно причины противоправного поведения и способы борьбы с ним исследовались преимущественно в криминологии, в рамках которой существует специальный раздел – юридическая виктимология, изучающая особенности людей, ставших жертвами тех или иных видов преступлений. В последние годы в рамках междисциплинарного подхода активно разви-

вается научно-практическая отрасль – ювенальная виктимология, занимающаяся исследованием причин и особенностей: 1) несовершеннолетних жертв преступлений; 2) жертв преступлений, совершаемых несовершеннолетними. В контексте первого направления ювенальная виктимность рассматривается как особое социально-психологическое явление, обусловленное предрасположенностью несовершеннолетнего (ребенка, подростка, юноши) к принятию роли жертвы в неблагоприятных условиях социализации [10; 12]. Соответственно, в состав категории детско-подростковой виктимности могут быть включены несовершеннолетние (воспитанники и учащиеся): а) находящиеся в социально опасном положении; б) находящиеся под опекой; в) с особенностями психофизического развития; г) дети-инвалиды; д) с признаками педагогической запущенности, социальной депривации и школьной дезадаптации (включая дидактогению и антропогению). По нашему мнению, данные категории детей и подростков относятся к группе социально-психологического риска по предрасположенности становиться жертвами различных видов преступлений [13].

Возникновение виктимности, полагает ряд исследователей, зависит от ряда социальных и психологических факторов, в числе которых ведущее место отводится индивидуально-личностным особенностям субъекта [1; 3; 12; 16]. К особому психологическому образованию Л.И. Божович [6] относит мотивацию личности, понимаемую как совокупность причин, объясняющих деятельность и поведение человека.

Очевидно, психологическая феноменология ювенальной виктимности может быть рассмотрена как особый тип деятельности и поведения несовершеннолетнего, для которого характерны целенаправленность, активность и мотивированность. Результатом ювенальной виктимности выступает реализация несовершеннолетним отношений жертвы. Причем деятельность и поведение жертвы могут оказывать существенное влияние на мотивацию преступного поведения и действий, как в отношении жертвы, так и жертвы по отношению к инициатору насилия над собственной личностью (ее телесным, психическим, социальным и другими видами «Я»). Например, оптимальное поведение может сделать невозможным преступное посягательство вообще или минимизировать вероятность его проявлений.

Мотивация виктимного поведения несовершеннолетних рассматривается нами как процесс возникновения мотивов, формирующихся на основе осознанных и неосознаваемых потребностей и побуждений личности, актуализируемых совокупностью действия социальных, индивидуально-психологических и ситуационных переменных [1; 5; 7; 9; 12]:

1) микросоциальных (проблемы в отношениях с родителями, отсутствие одного из родителей, агрессия родителей; сиблинговые отношения и отношения «педагог – ребенок» как противоречие между силой и опытом старшего и слабостью и неопытностью младшего; социальная роль ребенка,

его место в системе социальных отношений, положение, которое он занимает в семье, в образовательном учреждении, в коллективе сверстников, и др.);

2) макросоциальных (социально-экономическое состояние общества, влияющее на материальное положение и жилищные условия семьи; недостатки школьного воспитания; влияние СМИ на формирование образа мира и жизнедеятельности субъекта (как противоречие иллюзорного мира, созданного СМИ и реальной жизнью человека, общества); недостатки работы органов государственной власти);

3) психологических (насилие как интернализированный субъектом стереотип семейных отношений, как результат негативного жизненного опыта; индивидуально-личностные особенности субъекта жизнедеятельности);

4) ситуативных (замкнутость и закрытость помещения, в котором совершаются преступления; время года и суток).

Исходя из предложенной А. Маслоу [8] типологии мотивации социального функционирования, мотивацию несовершеннолетних жертв можно охарактеризовать как дефицитарную, тот есть направленную на ослабление уровня напряжения, возникающего в связи с дефицитом, депривацией или фрустрированностью жизненно важных и социальных потребностей – в заботе и внимании, признании, аффилиации, в актуализации собственной значимости, в наличии средств к существованию и др.

По данным ЮНИСЕФ от жестокого обращения ежедневно в мире погибает 3 ребёнка. В России, по сведениям, представленным в различных источниках, семейному и школьному насилию ежегодно подвергается более двух с половиной миллионов несовершеннолетних [4; 9; 10; 16]. Не менее остро проблема насилия в отношении детей и подростков стоит в Республике Беларусь. Так, согласно данным за 2011 год только по Витебску и Витебской области было отмечено 5 случаев суицидального поведения несовершеннолетних в возрасте до 18 лет, из них – 2 подростки до 15 лет. В 2012 году зафиксировано 48 случаев парасуицидов у несовершеннолетних по таким причинам как: конфликт с родственниками, конфликт со сверстниками, социальные проблемы в семье [13]. Причинами суицидальной опасности чаще всего являются перенесенные физические, психические, социальные, информационные и другие формы насилия [4; 16]. С точки зрения А.Г. Солодовникова, суициды среди несовершеннолетних в большинстве случаев «происходят из-за того, что родители, близкие родственники, а также педагоги в учебных заведениях не замечают детей и подростков с их проблемами и не оказывают им своевременной помощи, в которой они нуждаются» [11, с. 13].

Следует отметить, что подростковый возраст можно обоснованно рассматривать как период формирования симтомокомплекса виктимности. Наряду с фактором акселерации, показателями риска возникновения виктимности в подростничестве могут выступать возрастные дескрипторы, в частности, высокая эмоциональная сензитивность, аффективная неустой-

чивость и неуверенность в себе. Для подростка типичен дефицит положительной самооценки – она неустойчива и носит невротический характер. Базовой потребностью подростка является потребность в понимании и признании, и именно их он ищет в микросоциуме, ожидает от взрослых, но зачастую не находит и не получает. Поэтому у многих подростков гиперболизировано субъективное переживание одиночества. С одной стороны – оно закономерно, тогда как с другой – не всеми подростками адекватно переживается. Тотальная же социализация подростка, вопреки ожиданиям окружающих (родителей, учителей), зачастую приводит к обратному эффекту – вместо дисциплинированности и послушания актуализируются неадекватные формы поведения, включая виктимное [1; 5].

Спасаясь от жестокого обращения, морального и психологического насилия (в том числе в формах моббинга, буллинга [1; 4; 10]), ежегодно десятки детей уходят из дома, находятся в розыске как без вести пропавшие [13; 16]. Любая форма насилия для еще не созревшей психики ребенка является сильнейшей психической травмой. Причем наибольшие личностные разрушения несет именно травматический кризис, разрушающий физическое существование индивида, и наносящий ребенку в любом возрасте неизгладимую психическую травму. Именно в результате действия травматического стресса возникают острые стрессовые расстройства, способные изменить всю жизнь человека. В частности, исследователями выявлена достоверная связь между детским сексуальным насилием и различными формами самодеструкции вплоть до попытки самоубийства, возникающими во взрослом возрасте. В литературе описывается феномен «ревиктимизации»: травмированные индивиды вновь и вновь попадают в ситуации, где они оказываются жертвами [14].

Вместе с тем, как отмечает А.Г. Солодовников [11], действительная распространенность сексуальных преступлений, в том числе в семье, пока не поддается полному статистическому учету. Высокая латентность сексуального насилия объясняется стремлением жертвы скрыть произошедшее из-за стыда и страха перед взрослыми. Это подтверждается и данными ряда исследований, по результатам которых выявлено, что в структуре мотивации несовершеннолетних жертв сексуального насилия основными выступают мотивы сохранения тайны, избегания микросредовой изоляции, сохранения жизни или источника удовлетворения витальных потребностей [1; 15; 16].

Очевидно, что наряду с изучением широкого спектра микро- и макросоциальных, психологических и ситуативных причин возникновения ювенальной виктимности, исследование ее мотивационных детерминант, является основополагающим для разработки превентивных мероприятий по предупреждению насилия и преступлений в отношении несовершеннолетних.

Превенция виктимности в детском и подростковом возрастах, на наш взгляд:

1) должна базироваться на общей теории виктимности как самостоятельной отрасли социально-психологической науки, изучающей психологию жертв различных форм насилия и пренебрежения [13];

2) предполагает учет и понимание возрастных особенностей, психофизиологических предпосылок и дефектов индивидуально-психологического развития, включая нарушения эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер, социально-психологических особенностей личности, типологической специфики виктимного поведения и деятельности [1; 5; 10; 16];

3) требует целенаправленной разработки методов и техник как для осуществления коррекции общего уровня виктимности, так и для работы с посттравматическим стрессовым расстройством у жертв сексуального насилия [13].

Далеко не каждый взрослый, и уж тем более ребенок, способен самостоятельно справиться с возникшим кризисом, проблемной ситуацией, и в этом случае необходима помощь профессиональных специалистов – ювентологов, виктимологов, педагогов, психологов. Причем именно педагоги и психологи становятся первыми лицами, фиксирующими симптоматику личностных и поведенческих нарушений у детей и подростков, нуждающихся в профессиональной и компетентной помощи. Неспособность к распознаванию симптоматики виктимности или отсутствие умений к осуществлению необходимой психолого-педагогической помощи способствует формированию небезопасных условий для личностного развития детей и подростков, ведущих ко вторичной травматизации. В свою очередь, создание психологически безопасных условий в учреждении образования, защита от любых форм дискриминации, может выступать альтернативой враждебной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социального психотравматизма, нарушение эмоционального и личностного развития, социально-психологической дезадаптации и виктимности детей и подростков.

Именно такой проект, направленный на профилактику детско-подростковой виктимности в условиях психологической безопасности образовательной среды, реализуется в Государственном учреждении образования «Средняя школа №35 г. Витебска» Республики Беларусь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андронникова О.О.* Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением // Вестник Томского государственного университета. 2010. №332. С. 149-154.

2. *Антонян Ю.М.* Жестокость в нашей жизни. М.: Инфра-М, 1995. 320 с.

3. *Белобрыкина О.А., Иванько Ю.Ю.* Психологический моббинг в образовательном учреждении: причины и следствие // Проблемы развития: наследственность и среда: материа-лы X Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Актуальные проблема специальной психологии в образовании». Новосибирск: НГУЭУ «НИНХ», 2011. С. 87-96.

4. *Белобрыкина М.А., Белобрыкина Е.А., Кошенова М.И*. Представления подростков о проблеме насилия в семье // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. 10-12 декабря 2013. М.: Крылья, 2013. С. 139-143.

5. *Белобрыкина Е.А., Белобрыкина О.А.* Специфика мотивации общения подростков с отклоняющимся поведением // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. №2. С. 47-58.

6. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

7. *Галушко Д.М.* Ювенальная виктимология (Криминологические и социально-психологические проблемы): дис. ... канд. юрид. наук. М.: [Б. и.], 2003. 149 с.

8. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.

9. Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения: отчет о деятельности. 2007 год [Электронный ресурс]. URL: http:// www.sirotstvo.ru/files/25/AnnualReport2007Rus.pdf (дата обращения: 20.10.14).

10. *Руденский Е.В., Руденская Ю.Е.* Виктимогенный механизм социализации развивающейся личности в педагогическом общении (препринт). Новосибирск: Сибирский психосоциальный институт, 2002. 85 с.

11. *Солодовников А.Г.* Насилие в отношении детей // Развитие системы защиты детей от насилия: национальный и международный опыт: сборник материалов международной конференции (21-23.04.2010, г. Минск). Минск: МОО «Понимание», 2010. С. 8-13.

12. *Стреленко А.А.* Социально-перцептивные образы виктимной личности: монография. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. 138 с.

13. *Стреленко А.А.* Психологические проблемы детско-подростковой виктимности // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: Материалы 4 Международной междисциплинарной научно-практической конференции (Кемер, Турция, 29 апреля – 7 мая 2013 г.) / под науч. ред. М.Г. Чухровой. – Новосибирск: Архивариус-Н, 2013. С. 186-190.

14. *Тарабрина Н.В.* Психология травматического стресса: Теория и практика. М.: Институт психологии РАН, 2009. 304 с.

15. *Христенко В.Е.* Психология поведения жертвы. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.

16. *Шнейдер Л.Б.* Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проект; Трикста, 2005. 336 с.

A.A. Strelenko, O.A. Belobrykina

MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF A JUVENILE VIKTIMNOST

The short analysis of concept of a juvenile viktimnost and its typology is presented in article, the characteristic of factors of victimization of minors is given. The role motivational a determinant in emergence of a child teenage viktimnost, in acceptance and realization by minors of a position of the victim is shown. The conditions necessary at development of preventive measures for the prevention of a viktimnost at children's and teenage age are designated.

Keywords: juvenile viktimnost, deficiental motivation, teenage age, psychological safety of the educational environment, prevention of a viktimnost.

REFERENCES

1. *Andronnikova O.O.* Osnovnyye kharakteristiki podrostkov s samopovrezhdayushchim viktimnym povedeniyem // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. №332. Pp. 149-154.

2. *Antonyan Yu.M.* Zhestokost' v nashey zhizni. M.: Infra-M, 1995. 320 p.

3. *Belobrykina O.A., Ivan'ko Yu.Yu.* Psikhologicheskiy mobbing v obrazovatel'nom uchrezhdenii: prichiny i sledstviye // Problemy razvitiya: nasledstvennost' i sreda: materialy KH Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) ‘‘Aktual'nyye problema spetsial'noy psikhologii v obrazovanii’’. Novosibirsk: NGUEU ‘‘NINKH’’, 2011. Pp. 87-96.

4. *Belobrykina M.A., Belobrykina Ye.A., Koshenova M.I.* Predstavleniya podrostkov o probleme nasiliya v sem'ye // Drugoye obrazovaniye: vzaimodeystviye obshchestva, sem'i i obrazovatel'nykh organizatsiy v epokhu peremen: materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 10-12 dekabrya 2013. M.: Kryl'ya, 2013. Pp. 139-143.

5. *Belobrykina Ye.A., Belobrykina O.A.* Spetsifika motivatsii obshcheniya podrostkov s otklonyayushchimsya povedeniyem // Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo znaniya. 2014. №2. Pp. 47-58.

6. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1997. 352 pp.

7. *Galushko D.M.* Yuvenal'naya viktimologiya (Kriminologicheskiye i sotsial'no-psikhologicheskiye problemy): dis. ... kand. yurid. nauk. M.: [B. i.], 2003. 149 pp.

8. *Maslou A.* Motivatsiya i lichnost'. SPb.: Piter, 2003. 352 pp.

9. Natsional'nyy fond zashchity detey ot zhestokogo obrashcheniya: otchet o deyatel'nosti. 2007 god. Available at: http:// www.sirotstvo.ru/files/25/AnnualReport2007 Rus.pdf, accessed 20.10.14.

10. *Rudenskiy Ye.V., Rudenskaya Yu.Ye.* Viktimogennyy mekhanizm sotsializatsii razvivayushcheysya lichnosti v pedagogicheskom obshchenii (preprint). Novosibirsk: Sibirskiy psikhosotsial'nyy institut, 2002. 85 pp.

11. *Solodovnikov A.G.* Nasiliye v otnoshenii detey // Razvitiye sistemy zashchity detey ot nasiliya: natsional'nyy i mezhdunarodnyy opyt: sbornik materialov mezhdunarodnoy konferentsii (21-23.04.2010, g. Minsk). Minsk: MOO ‘‘Ponimaniye’’, 2010. Pp. 8-13.

12. *Strelenko A.A.* Sotsial'no-pertseptivnyye obrazy viktimnoy lichnosti: monografiya. Vitebsk: UO ‘‘VGU im. P.M. Masherova’’, 2009. 138 pp.

13. *Strelenko A.A.* Psikhologicheskiye problemy detsko-podrostkovoy viktimnosti // Psikhologo-pedagogicheskiye tekhnologii v usloviyakh innovatsionnykh protsessov v meditsine i obrazovanii: Materialy 4 Mezhdunarodnoy mezhdistsiplinarnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Kemer, Turtsiya, 29 aprelya – 7 maya 2013 g.) / edited by M.G. Chukhrovoy. – Novosibirsk: Arkhivarius-N, 2013. Pp. 186-190.

14. *Tarabrina N.V.* Psikhologiya travmaticheskogo stressa: Teoriya i praktika. M.: Institut psikhologii RAN, 2009. 304 pp.

15. *Khristenko V.Ye.* Psikhologiya povedeniya zhertvy. Rostov n/D: Feniks, 2004. 416 pp.

16. *Shneyder L.B.* Deviantnoye povedeniye detey i podrostkov. M.: Akademicheskiy proyekt; Triksta, 2005. 336 pp.

УДК 159.9:316.6

И.В. Тихонова

ДИАГНОСТИКА МОТИВОВ ПРИНЯТИЯ РЕБЕНКА В ЗАМЕЩАЮЩУЮ СЕМЬЮ[1]

В статье очерчены проблемы диагностики мотивов принятия ребенка в замещающую семью: инструментальные, личностные, психокоррекционные. Обозначены традиционные методы диагностики, предложены и описаны методики, позволяющие преодолеть некоторые из указанных проблем.

Ключевые слова: замещающая семья, приемный ребенок, мотив, ожидания, диагностика мотивов.

В настоящее время государством проводится активная политика деинституализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что предполагает отказ от их воспитания в учреждениях интернатного типа и приоритет семейно-замещающих форм устройства. Эта тенденция приводит к активному развитию института замещающей семьи, что, в свою очередь, формирует необходимость оценки и отбора семей, которые бы могли создать благоприятные условия для жизни и развития таких детей. Этап диагностики и оценки потенциальной замещающей семьи является первым в работе с ней и определяющим успешность функционирования будущей семьи. Однако, этот вопрос остается недостаточно проработанным и представленным в существующей литературе как на теоретическом, так и на прикладном уровне.

Одним из важных аспектов оценки готовности к замещающему родительству является изучение мотивов принятия ребенка в семью, которые оцениваются наряду с другими индивидуально-личностными характеристиками кандидата и социально-психологическими показателями семьи в целом [2]. Особо стоит вопрос определения конструктивности – неконструктивности мотивов для замещающей заботы в целом. При выявлении и оценивании мотивов будущего замещающего родителя приходится сталкиваться с рядом проблем. Во-первых, это проблемы, обусловленные самой личностью кандидата: низкая степень осознания мотивов, побудивших к такому шагу; наличие установочного поведения, при котором кандидаты демонстрируют социально одобряемые мотивировки. Во-вторых, это проблемы инструментального характера: ограниченность и недостаточность имеющихся методов и методик, изучающих этот компонент готовности. Кроме того, ориентируясь на принцип единства диагностической и коррекционной работы, мы можем констатировать, что существующие способы выявления мотивов принятия ребенка в семью, не позволяют опреде-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 14-16-44001

лять возможности и направления работы с мотивацией, содержательными характеристиками мотивов будущих замещающих родителей.

Традиционно при проведении процедуры оценивания мотивации претендентов на роль замещающего родителя применяется ряд классических психологических методов. Это анализ документов, интервьюирование, беседа, которые позволяют провести первичную ориентировку в мотивах, которые движут претендентами. Так же активно используется метод анкетирования, при котором кандидат в замещающие родители либо должен выбрать мотивировку из перечня предложенных, либо, идентифицируя себя с некоторыми людьми, должен оценить степень согласия с их суждениями, что вносит некоторый проективный оттенок в задание. Анкетирование целесообразно сочетать с беседой и интервью, что позволяет более детально уточнить структуру мотивации кандидата [1]. Однако, данный процесс, являясь достаточно трудоемким, не решает в полной мере указанных выше проблем диагностики.

Для диагностики мотивов нами были разработаны методики «Оценка ожидания от приема ребенка в семью» и «Выбор мотивов кандидата в замещающие родители».

По нашему мнению, ожидания могут выступать в качестве характеристики мотивов принятия ребенка в семью, причем в отличие от прямых утверждений о причинах такого решения, позволяют вскрыть малоосознаваемые аспекты мотивации. Кроме того, через психологическую работу с ожиданиями претендентов имеется возможность коррекции мотивационных установок приема ребенка в семью.

Для исследования ожиданий кандидатов в замещающие родители была создана опросная методика, являющаяся по своей сути нестандартизированным самоописанием с открытыми типами вопросов, предполагающая несколько вариантов ответов на один вопрос (не менее трех). Полученные ответы оцениваются по следующим смысловым блокам: 1) содержание ожиданий (в сфере отношений с ребенком, в сфере отношений в семье, в сфере отношений с социальным окружением, в сфере материального благополучия, и быта, в сфере личностных изменений кандидата); 2) интенсивность ожиданий (количество предположений о возможности изменений в жизни – оценивается по количеству ответов в методике по каждому блоку); 3) осознанность (аргументированность – оценивается по степени развернутости ответов в каждом содержательном блоке); 4) когнитивная сложность (степень информированности кандидата о возможных изменениях, их реалистичность – оценивалось по количеству психологически грамотных ответов); 5) эмоциональный знак ожиданий (оценивалось количество негативных, позитивных и нейтральных ожиданий в каждом содержательном блоке).

Методика «Выбор мотивов кандидата в замещающие родители» представляет собой методику самоидентификации, которая проводится путем

выбора утверждений, обозначенных на карточках. Прием «выбора из предложенных» предполагает исключение незначимых мотивов, актуализирует механизм проекции, позволяет ранжировать степень значимости мотивов самим респондентом, и, соответственно описать структуру мотивов. Утверждения в методике позволяют описать мотивы по следующим параметрам: содержание (как родитель объясняет причину и цель своего намерения принять ребенка в семью – «зачем и для чего он это сделал?»); эгоцентричность мотива (его локус – «для себя» или «для ребенка», разделенность намерения ближайшим окружением); импульсивность мотива (спонтанность решения, обдуманность решения); причинно-следственные основания мотива (какие события привели к принятию решения – негативные или позитивные); устойчивость мотивов (готовность отказаться от намерения, ориентированность мотивации в будущее); согласованность (является ли данный поступок уникальным для личности, согласован ли он с системой типичных для него поступков). Полученные при применении методики результаты позволяют выстроить диаграмму, в которой отражается степень выраженности характеристик мотивов, что, в свою очередь, помогает определить «уязвимые» области в структуре мотивов принятия ребенка в семью и, соответственно, определять точки приложения в коррекционной и консультативной работе замещающими родителями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

2. *Куфтяк Е.*В. Профессиональная замещающая семья: новый этап развития патронатного воспитания и сопровждения // Подари ребенку семью: информационный бюллетень. Вып.1. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. С. 4-12.

I.V. Tikhonova

ANALYSIS OF MOTIVES FOR TAKING A FOSTER CHILD IN A FAMILY

Diagnostic problems of taking a foster child in a family are specified: instrumental, personal, psychocorrective. Traditional diagnostic methods are highlighted. Some problem solving procedures are suggested and described.

Keywords: foster family, foster child, motive, expectations, diagnosis motives.

REFERENCES

1. *Il'in Ye.P.* Motivatsiya i motivy. SPb.: Piter, 2003. 512 pp.

2. *Kuftyak Ye.V.* Professional'naya zameshchayushchaya sem'ya: novyy etap razvitiya pa-tronatnogo vospitaniya i soprovzhdeniya // Podari rebenku sem'yu: informatsionnyy byulleten'. Vyp.1. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2009. Pp. 4-12.

УДК 159.9.07

О.К. Труфанова

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ И МОТИВАЦИИ СУИЦИДЕНТОВ В ПОСМЕРТНОЙ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Самоубийства военнослужащих срочной службы обращают на себя внимание частотой встречаемости и необходимостью выяснения их причин и мотивов. Своеобразие посмертной судебно-психологической экспертизы заключается в работе с документами уголовных дел с целью реконструкции индивидуально-психологических особенностей суицидентов. Полученные результаты позволяют выделить ведущие личностные свойства, мотивы и эмоциональные состояния военнослужащих срочной службы, покончивших с собой.

Ключевые слова: посмертная судебная психологическая экспертиза, эмоционально-личностные особенности, мотивация.

Следователями военных прокуратур и военных судов по каждому факту самоубийства или несчастному случаю, не исключающему такой трактовки, назначается судебная психологическая экспертиза. По данным Главного центра судебно-медицинских и криминалистических экспертиз министерства обороны до 60-70% от общего числа экспертиз составляют посмертные комплексные судебные психолого-психиатрические экспертизы. Целью посмертной судебной психологической экспертизы является выяснение причин и условий, способствовавших возникновению психического состояния, приведшего к суициду. Экспертом-психологом устанавливается также причинно-следственная связь между действиями обвиняемых (если таковые имеются) и пресуицидальным психическим состоянием подэкспертного.

Данный вид экспертизы является ответственным по выводам и сложным по самой процедуре проведения для психолога. Перед психологом стоит задача воссоздать внутренний мир ушедшего из жизни человека: образ мыслей, личность, психический статус на момент самоубийства; мотивы, побудившие его совершить суицид (или их отсутствие). Здесь имеет место так называемая ретроспективная психологическая диагностика. Решение экспертных задач целиком опирается на документы уголовного дела, собранные следствием.

Используется два основных типа психологического анализа: традиционный (классический) и формализованный (контент-анализ). Традиционный анализ направлен на интерпретацию (герменевтический анализ) сведений, содержащихся в документах, предоставленных для экспертизы. Интересующая психолога информация, заложенная в документе, присутствует там в скрытом виде; уголовное дело – это текст, созданный не для решения экспертных задач, а для правовых целей. Поэтому традиционный психологический анализ «переводит» имеющиеся в уголовном деле дан-

ные на психологический язык. Результаты интерпретации всегда в большей или меньшей степени субъективны. В определенной степени этот недостаток может быть компенсирован формализованным, количественным анализом. Контент-анализ предполагает формулирование заключения на основе анализа текстов по стандартным процедурам с выделением и подсчетом смысловых единиц) анализа.

Целью данного исследования было выявление личностных особенностей и мотивации суицидентов-военнослужащих срочной службы (12 подэкспертных, средний возраст 20 лет) по материалам посмертных судебных психологических экспертиз, проведенных методами традиционного анализа и контент-анализа. Единицы анализа: личностные свойства суицидентов; мотивы суицидального поведения; пресуицидальные эмоциональные состояния.

Полученные результаты позволяют сформулировать выводы о том, что суицидентам-военнослужщим срочной службы присущи:

1) личностные свойства – сниженная толерантность к эмоциональным нагрузкам, сильная зависимость поведения от настроения, склонность к фиксации на негативных переживаниях, повышенная тревожность, вспыльчивость, импульсивность (у 66,7%); неадекватно завышенная или заниженная самооценка (50%); неблагополучие коммуникативной сферы, малообщительность, замкнутость, конфликтность (33,2%); подверженность чужому влиянию, потребность в постоянной поддержке (28,7%);

2) мотивы (в оценке мотивов использовалась классификация В.А.Тихоненко,1998) – «отказ» или «избегание», устранение себя от непереносимой угрозы существованию, последнее несогласие со сложившимися обстоятельствами, чаще – во время пребывания в «горячих точках» (78,7%); «призыв», несогласие со сложившимися обстоятельствами, упрек и привлечение внимания; в основе –конфликты во взаимоотношениях на службе вплоть до побоев, постоянных оскорблений и унижений (47,4%); «избегание» как стремление избежать уголовной ответственности за неуставные отношения (32,4%); «протест» против сложившихся обстоятельств как адресная месть конкретным лицам (29,6%); «призыв» как реакция на уход любимой девушки или «самонаказание» из-за чувства вины перед близкими, например, в связи с их смертью (18,2%);

3) эмоциональные состояния – депрессия, фрустрация, страх, тревога у всех подэкспертных.

Точная и полная квалификация индивидуально-психологических особенностей, самооценки, психического состояния, предшествующего смерти, субъективной стороны поведения, сущности внутриличностных и межличностных конфликтов, мотивации позволит объективно ответить на вопросы судебно-следственных органов и иметь доказательное значение для суда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Коченов М.М.* Судебно-психологическая экспертиза: теория и практика. Избранные труды. М: Генезис, 2010. 352 с.

2. *Кудрявцев И.А.* Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза. М: МГУ, 1999. 495 с.

3. *Тихоненко В.А.* Позиция личности в ситуации конфликта и суицидальное поведение // Российский психиатрический журнал. 1998. №3. С. 21-24.

O.K. Trufanova

FEATURES OF THE EVALUATION OF THE PERSONALITY AND MOTIVATION OF THE SUICIDE VICTIMS IN POST-MORTEM FORENSIC PSYCHOLOGICAL EXPERTISE OF CONSCRIPTS

Suicide conscripts pay attention to the frequency of occurrence and the need to clarify their reasons and motives. The peculiarity of the post-mortem forensic psychological expertise is in working with documents (texts) criminal cases for the reconstruction of individual psychological characteristics of suicide victims. The obtained results allow to allocate leading personal characteristics, motives and emotional states conscripts who committed suicide.

Keywords: post-mortem forensic psychological expertise, emotional, personality features, motivation.

REFERENCES

1. *Kochenov M.M.* Sudebno-psikhologicheskaya ekspertiza: teoriya i praktika. Izbrannyye trudy. M: Genezis, 2010. 352 pp.

2. *Kudryavtsev I.A.* Kompleksnaya sudebnaya psikhologo-psikhiatricheskaya ekspertiza. M: MGU, 1999. 495 pp.

3. *Tikhonenko V.A.* Pozitsiya lichnosti v situatsii konflikta i suitsidal'noye povedeniye // Rossiyskiy psikhiatricheskiy zhurnal. 1998. №3. Pp. 21-24.

УДК 378+159.9

А.С. Чухров

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ТЕХНИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье анализируются основные мотивы выбора инженерной специальности студентами технического вуза. Рассмотрены внешние и внутренние мотивы выбора профессии, показана связь между ними. Акцентируется внимание на необходимости усиления творческой мотиваций у студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональная мотивация в инженерной деятельности, внешние и внутренние мотивы.

В условиях необходимости научно-технического прогресса общества на современном этапе его развития изучение мотивации выбора технических специальностей приобретает особую актуальность. Специфика профессиональной подготовки и развития личностных качеств у студентов технических специальностей в образовательном пространстве вуза требует выяснения причин, которые побудили молодых людей к выбору технического вуза. Инженерная деятельность – сложное интегративное образование, которое, во-первых, задействует творческую активность личности, ее интеллектуальный потенциал, способность прогнозировать результаты

своего труда, во-вторых, предполагает синтез многообразных свойств психики, функционирующих как единых механизм в реальном инженерном деле [3]. Определяющую роль в профессиональном становлении и самоопределении будущего инженера играют ценностные ориентации и мотивация выбора инженерной профессии. В работах В.Г. Леонтьева излагаются методологические, психологические и социальные основы понимания мотивации, ее роли в личностном становлении и формировании деятельностных диспозиций [1].

Целью исследования было выявление особенностей мотивации выбора инженерной профессии студентами СибГУТИ и представленности типологических групп мотиваций. Опрошено 286 студентов 2-5 курсов радиотехнических факультетов. Возраст испытуемых 18-25 лет, все мужского пола.

Применялся метод социологического опроса, включающий перечень возможных причин выбора именно инженерной профессии, отношение к профессии в настоящее время, планы на будущее. Профессиональные мотивы были условно разделены на внешние и внутренние. К внешним мотивам нами были отнесены случайные обстоятельства жизни, материальные соображения, влияние места жительства, опора на мнение родителей и старших товарищей, знакомых, другие привходящие жизненные обстоятельства, а также престиж специальности. К внутренним мотивам мы отнесли наличие давнего интереса к профессии инженера, стремление использовать специальность для творческого роста и раскрытия своих способностей, соответствие специальности внутренним потребностям и установкам.

Анализ полученных результатов показал, что среди многообразия причин и мотивов, определяющих выбор специальности, не выявлено явно лидирующего: почти все варианты ответов, за исключением двух, варьируют в интервале от 15% до 30% по частоте встречаемости. Большая часть респондентов указала и внешние, и внутренние мотивы. Это «случай» – 17%, «мнение родителей, знакомых» – 20,4%, «возможность хорошо зарабатывать в будущем» – 19,7%, «удачное территориальное расположение вуза» – 15,3%, «в этом вузе учатся друзья, родственники» – 10,2%. Внутренние мотивы распределились следующим образом: «давний интерес к инженерному делу» – 25,2%, «соответствие характера специальности личным наклонностям» – 21,3%, «возможности творчества, которые открывает эта специальность» – 18,6%, «интерес к новой перспективной сфере деятельности» – 20,8%, «увлечение техникой и конструированием с детства» – 28,6%, «престижность инженерной профессии, реальные перспективы творческого и профессионального роста» – 23,6%. Полученные данные свидетельствуют о полимотивированности выбора технической индустрии в качестве сферы будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем дальнейший анализ показал, что даже «случайный» выбор профессии проявился на фоне общего интереса к технической дея-

тельности и стремления к самореализации в инженерии. При всей случайности выбора вуза техническая направленность личности все же была определяющей. В этой связи можно заметить, что зачастую побудительный мотив выбора инженерной профессии остается скрытым для респондента, не осознаваем им, что закономерно отразится на организации его дальнейшей деятельности. Поэтому задача педагога – создать оптимальные условия для актуализации и амплификации мотивации к инженерному труду, помочь в самоопределении личности будущего инженера.

Как показало наше исследование, подавляющее большинство респондентов (70,8%) выразили стабильный интерес к получаемой специальности, что опять-таки говорит об исходном преобладании внутренних мотивов выбора профессии. Однако почти у третьей части от общего числа респондентов (29,2%) в ходе исследования были обнаружены различные проявления разочарования в специальности, что, скорее всего, обусловлено как исходным преобладанием «внешних» мотивов профессионального выбора, так и возникающими трудностями в обучении. Следует заметить, что данная тенденция характерна как для студентов младших курсов, так и для студентов старших курсов, что подтверждается отсутствием значимых различий по критерию U-Манна-Уитни (U=10891; при p=0,096). Процесс углубления знаний по выбранному направлению профессиональной подготовки может либо усиливать интерес к избранной сфере профессиональной деятельности, либо уменьшать его – это зависит от исходного побудительного мотива [2]. Это еще раз подчеркивает необходимость более целенаправленной профориентационной работы со школьниками старших классов, с тем, чтобы выбор ими дальнейшей профессии был более осознанным и определенным.

На вопрос о сложности/легкости обучения в вузе 24,4% респондентов указывают на сравнительную легкость обучения в вузе, 45,5% заявляют, что учеба в вузе им дается сложно, 30,1% отмечают средний уровень сложности обучения. При этом студенты 1-го курса по сравнению со студентами 2-го (U=2162; при p=0,001) и 4-го (U=2411,5; при p=0,003) курсов чаще указывают на то, что им легче учиться в вузе по сравнению с учебой в школе. Вероятно, это связано с тем, что первокурсники еще не столкнулись в полной мере со специальными дисциплинами и другими сложностями вузовской системы обучения. Аналогичная закономерность характерна и для студентов 5-го курса по сравнению со студентами 2-го (U=2177,5; при p=0,009) и 4-го курсов (U=2366; при p=0,013). Выявленная тенденция может быть объяснена как субъективным ощущением профессионального роста в области инженерии, так и предвосхищением времени выпуска, что не может не вызывать позитивных эмоций.

Данные, полученные при изучении представлений студентов о влиянии внешних и внутренних факторов на успешность обучения в вузе, показывают, что лишь 9% опрошенных считают, что успехи в учебе зависят от

внешних обстоятельств. 66% испытуемых убеждены в том, что успехи в учебе зависят от их собственного добросовестного отношения, а 25% полагают, что на успешность в равной мере оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы. Данная закономерность распределения представлений характерна для всех студентов инженерных специальностей, независимо от курса обучения.

Таким образом, в инженерной деятельности мотивация выступает как фактор выбора профессии, стимул развития личности и ее творческого совершенствования, в то же время это – своеобразный механизм, который обусловливает меру целенаправленности профессионального поведения и во многом определяет уровень творческой активности личности [4]. Мотивационные характеристики не выступают изолированно и редко бывают единичными [1; 2]. Очевидно, что педагогическая активность в техническом вузе должна строиться с учетом мотивации студентов, и, если это необходимо, с учетом перестройки мотивации с целью раскрытия внутренних творческих ресурсов личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.

2. *Тарасов Д.Ю., Белобрыкина О.А.* Общее и особенное в структуре мотивационных установок личности с разным профессиональным выбором // Мир науки, культуры, образования. 2009. №7. С. 198-203.

3. *Чухров А.С.* К проблеме профессионального становления студентов технического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2011. №5. С. 118-121.

4. *Чухров А.С.* Принципы управления качеством образования в техническом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2010. №4. Ч. 2. С. 193-195.

A.S. Chukhrov

FEATURES OF MOTIVATION SELECTION TECHNICAL SPECIALTIES

The article analyzes the main motives of choice of engineering specialty students of a technical college. Examined the external and internal motives of choice of profession, shows the relationship between them. Focuses on the need to strengthen the creative motivation of the students in the learning process at the university.

Keywords: professional motivation in engineering, external and internal reasons.

REFERENCES

1. *Leontiev V.G.* Motivatsiya i psikhologicheskiye mekhanizmy yeye formirovaniya. Novosibirsk: Novosibirskiy poligrafkombinat, 2002. 264 pp.

2. *Tarasov D.Yu., Belobrykina O.A.* Obshcheye i osobennoye v strukture motivatsionnykh ustanovok lichnosti s raznym professional'nym vyborom // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009. №7. Pp. 198-203.

3. *Chukhrov A.S.* K probleme professional'nogo stanovleniya studentov tekhnicheskogo vuza // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. №5. Pp. 118-121.

4. *Chukhrov A.S.* Printsipy upravleniya kachestvom obrazovaniya v tekhnicheskom vuze // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2010. №4. CH. 2. Pp. 193-195.

УДК 159.9.07

М.Г. Чухрова, А.С. Медведев

МОТИВАЦИЯ ПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье обсуждается проблема причин и мотивов употребления современной молодежью психоактивных веществ. Представлены результаты исследования представлений о наркомании белорусских школьников, а также эмпирические данные изучения причин употребления табака и алкоголя учащейся молодежью Новосибирской области и Республики Тыва.

Ключевые слова: мотивация, потребности, психоактивные вещества, подростки, профилактика.

Считается, что асоциальное поведение подростков, включающее потребление ими психоактивных веществ, в частности, табака и алкоголя, выступает как способ борьбы с непримиримыми противоречиями [4; 10]. Большинство исследователей утверждают, что злоупотребление наркотиками в молодежной среде является выражением конфликтов в различных возрастных периодах, признаком низкой устойчивости к фрустрации, способом демонстрации независимости, «взрослости» и условием включения в группу сверстников [2; 3; 5; 6; 8]. По данным Е.А. Кошкиной, диапазон мотивов употребления психоактивных средств среди молодежи более широкий, чем при употреблении алкоголя [7].

На наш взгляд, в личностной структуре подростков существуют ценностные ориентации, предрасполагающие к экспериментам с наркотиками и их употреблением [9]. Выбор того или иного наркотика определяется потребностью в определенной трансформации жизненного мира. Расширение жизненного мира дает иллюзорное освобождение от повседневного опыта, воспринимаемого как помеха творческому воображению или как источник негативных эмоций. Больной наркоманией живет как будто в двух мирах попеременно: первый мир – повседневного, второй – наркотического опыта. Ряд авторов считает, что человек добровольно стремится к достижению измененных состояний сознания [10; 12]. По данным ряда исследователей, ведущим мотивом при использовании психоактивных веществ выступает стремление к изменению эмоциональной сферы и коммуникативных возможностей [3; 7; 11]. В частности, дискриминантный анализ показал, что для потребителей каннабиса больше важны личные ценности, обусловленные особенностями их внутреннего мира, тогда как для непотребителей – социальные ценности, связанные с общением с окружающими и их оценкой [10]. Н.А. Должанская дифференцирует наиболее часто встречающиеся объяснения причин начала накротизации: «любопытство», «случайность», «давление компании», «для улучшения настроения», «желание испытать «кайф», «под воздействием различных ситуаций». Причем у женщин спектр причин, приводящих их к наркотизации, оказался шире, чем

у мужчин, и чаще затрагивал сферу личных отношений (например, «под давлением друга» или «из-за боязни потерять любимого»). Из причин приобщения к наркотикам 55% составляет любопытство, 20% – стремление к подражанию, 16% – прямое давление микросоциальной среды [цит. по 5]. Развитию наркомании способствует неуверенность в своих возможностях, ощущение угрозы, страха перед окружающим; неблагополучие в семье, отсутствие родительского внимания, подавление личности [1; 2; 6; 11].

Анонимные исследования 134 белорусских школьников (г. Минск) 10-17 лет позволили изучить их представления о наркомании. Выявлено, что поведенческие особенности наркотизации подростков тесно связаны с ситуацией, полом и возрастом. У большинства подростков сформировано резко отрицательное отношение к стереотипу «наркоман», но нет понимания реальной угрозы экспериментирования с наркотиками для собственного здоровья. Исследование подростков 15-16 лет с отклоняющимся поведением, учащихся спортивного интерната и учащихся спецшкол с изучением иностранного языка показало, что эти группы, как просоциальные, так и асоциальные, имеют одинаковую степень выраженности потребности в поиске впечатлений. Различия и особенности этой потребности проявились в ее структуре, присущей каждой группе, и оказались тесно связаны с ее «опредмечиванием» конкретной потребности (формированием мотивов). Нами были выделены три основные формы «опредмечивания» потребности в поиске впечатлений: физический риск, интеллектуальная активность, социальный риск. Обнаружена высокая положительная связь устойчивых форм поведения, выбора определенных видов деятельности с этими тремя ведущими мотивами: у спортсменов – с физическим риском, у учащихся спецшкол – с интеллектуальной активностью, у подростков с отклоняющимся поведением – с социальным риском.

В России к исследованию, проводимому на основе анонимного анкетирования, привлечена учащаяся молодежь в возрасте от 14 до 22 лет из разных населенных пунктов (крупного мегаполиса Новосибирска, малых городов и нескольких сельских населенных пунктов Новосибирской области и Республики Тыва). В выборку были включены образовательные учреждения общего (ОУ), начального (НПО), среднего (СПО) и высшего профессионального образования (вуз). Всего опрошено 3000 респондентов, из которых учащиеся школ составили 74%, учащиеся НПО 9,1%, студенты средних специальных учебных заведений (СПО) – 4,3%, студенты вузов – 12,5%. Представители мужского пола составили в разных выборках 44-60%, женского – 56-40%. Из всех респондентов в сельских районах проживает: учащихся школ 34%, учащихся учреждений НПО 51,2%, студентов учреждений СПО 4,3%. Респонденты обучаются в различных типах учреждений: в вечерних школах – (8%), в общеобразовательных школах – (68%), в лицеях – (13%), в гимназиях – (10%). В целом, эмпирические данные репрезентативно отражают мнение различных социальных групп под-

ростков и молодежи по проблеме потребления табака и алкоголя, а также отражают ситуацию в их среде. Анализ результатов позволил выявить мишени воздействия для эффективной организации профилактической работы, наметить систему междисциплинарных мероприятий по устранению причин и условий, способствующих распространению потребления табака и алкоголя.

По данным исследования выявлено, что число курящих молодых людей составляет 39% от числа всех опрошенных. Из них число курящих регулярно, тех, кого можно смело отнести к разряду заядлых курильщиков (курят несколько раз в день), составило 67%. Остальные 33% курят реже – от одного-двух раз в год до одного раза в день, что в принципе может рассматриваться как начальная стадия к выходу на регулярный уровень курения. Можно с уверенностью полагать, что пополнение рядов заядлых курильщиков происходит постоянно, поскольку даже нерегулярное курение формирует в организме человека никотиновую зависимость.

Одной из причин, формирующих у подростка позитивную установку на курение, является наличие в его окружении курящих родственников. В семьях курящих родителей обычно больше и курящих детей. Предпосылками к курению в данном случае являются не только пример отца или матери, но и генетическая предрасположенность потомства к никотину у курящих родителей. Среди участников опроса в данном исследовании на вопрос о курении родственников 58,1% учащихся ответили, что курит отец, 10,5% отметили курение матери, 18,3% ответили, что курят другие члены семьи, и только 27,5% ответили, что в семье никто не курит. Таким образом, только около четверти всех опрошенных учащихся условно «защищены» от формирования установки на табакокурение. Следует отметить, что на вопрос о курении матери больше всего положительных ответов дали учащиеся профессиональных училищ и вечерних школ – 14% и 20,9%, соответственно. В то время как среди учащихся дневных школ и учреждений СПО на курение матери указали реже (соответственно, 8,4% и 9,9%).

Выявлены заметные различия среди учащихся в отношении курения в зависимости от типа учебного заведения. Так, намерение продолжать курение меньше всего (4,6%) выражено среди учащихся общеобразовательных школ и гимназий, а больше всего – среди учащихся вечерних школ (11, 8%) и профессиональных училищ (12,1%).

В отношении подростков к курению имеются выраженные территориальные различия. Больше всего некурящих и не намеренных пробовать курить отмечено среди сельских школьников (52,5%). Меньше всего (3,7%) среди селян и таких курящих, которые намерены продолжать эту пагубную привычку. Сельские подростки в целом более негативно относятся к тому, что их сверстники курят. Если среди них отрицательное отношение к курению высказал каждый третий (33,6%), то в других населенных пунктах – примерно каждый четвертый (27%). В целом же для большинства молодых

людей отношение к тому, что подростки курят, выражается в полном безразличии к этому явлению: 64% ответили, что это личное дело каждого. Отрицательную оценку высказали только 28%. Таким образом, со стороны большинства сверстников курящего подростка нет противодействия установке на курение.

Со стороны взрослых, особенно родителей, реакция на курение не такая безразличная. В целом по массиву данные ответов на вопрос о конфликтах из-за курения распределились следующим образом: большая часть конфликтов (33%) по причине курения приходится у учащихся на конфликты с родителями. Педагоги либо не всегда знают о пристрастии своих воспитанников, либо зачастую не считают нужным вмешиваться (заметим, что и то, и другое не противодействует установке на курение).

При общей более низкой установке на курение среди сельских подростков по сравнению с городскими, данные о конфликтах у курящей части опрошенных выглядят следующим образом. Больше всего регулярных конфликтов с родителями по причине курения отмечено у сельских подростков, а меньше всего – у новосибирцев. У селян, по сравнению с новосибирцами, чаще отмечаются и регулярные конфликты с педагогами из-за курения. В то же время конфликты с другими людьми по этой причине одинаково редки и в селе, и в городе.

Рассматривая данные о конфликтах, используя всю шкалу утвердительных ответов («да» + «иногда»), отметим, что, с одной стороны, сельские курящие подростки, чаще, чем городские, находятся в конфликте с педагогами по поводу курения (ответы «да»+«иногда» составляет 40% против 28%). С другой стороны, сельские курящие подростки несколько реже, чем горожане конфликтуют по этому поводу с другими взрослыми (соответственно, 29% против 34%), не чаще городских они конфликтуют и с родителями (соответственно 57% и 60%). К сожалению, в целом те конфликты, которые с различной степенью регулярности возникают у молодого человека с окружающими по причине курения, также не устраняют общую высокую установку у подростков на курение. Однако уже само по себе то, что такие конфликты происходят, говорит о том, что наряду с близкими родственниками находятся и другие взрослые люди, окружающие подростка, негативно реагирующие на его пагубную привычку.

Полученные результаты, согласно которым сельские школьники в вопросах курения отличаются от других учащихся, проживающих в Новосибирске и других городах, частично обусловлены отсутствием в селах профтехучилищ, вечерних школ и средних специальных учебных заведений. Обычно большинство учащихся перечисленных выше учебных заведений составляют особую категорию по возрастным характеристикам и по ряду поведенческих черт. Кроме того, средний возраст опрошенных в вечерних школах, ПУ и ССУЗах выше, чем в дневных школах. Известно, что в ПУ идут учащиеся после 9-го класса, также же, как и во многие ССУЗы,

а средний возраст учащихся вечерних школ в среднем выше возраста учащихся дневных школ. Кроме того, известно, что немалая часть учащихся ПУ, как и учащихся вечерних школ, попадает туда по причине неспособности усвоить школьную программу, что зачастую также бывает связано с различными девиациями поведения.

Сельские школьники отличаются от учащихся других населенных пунктов и по числу курящих регулярно. Если в г. Новосибирске и других городах и поселках области доля учащихся, курящих несколько раз в день, составляет около 70%, то таковая среди селян – менее 60%. Примечательно, что курящие матери – достаточная редкость в семьях учащихся сел и поселков (2,8% и 4,2%, соответственно), относительно больше их в малых городах – 11,8% и значительная доля – в Новосибирске (19,6%). При этом курящие отцы встречаются одинаково часто во всех населенных пунктах (около 60%).

Отношение к алкоголю среди учащихся несколько отличается от их отношения к курению. Полученные данные свидетельствуют о том, что опыт употребления алкоголя имеется у большинства учащихся. Причем наблюдаются значительные различия в отношении употребления спиртных напитков среди учащихся, проживающих в разных типах населенных пунктов. Особенно это относится к намерениям продолжать употребление алкоголя и к личностной позиции отказа пробовать его.

Различия в отношении употребления алкоголя среди учащихся обнаруживаются и по типам учебных заведений. В частности, выявлено, что в отличие от школьников, учащиеся профессиональных учебных заведений и вечерних школ, по-видимому, чувствуют себя гораздо более опытными в данном вопросе. Во всяком случае, среди них почти в 2 раза больше тех, кто уже начал тяготиться своим пристрастием и хотел бы бросить употреблять спиртное.

Основной мотив курения и употребления алкоголя среди своих сверстников у большинства опрошенных, опосредован желанием казаться взрослым (55,8%). Второй по распространенности ответ – непонимание вреда (40,8%). «Опыт» и ориентация на «взрослость» – это факторы эндогенного влияния, которые носят личностный характер. На третьем месте по частоте упоминания стоят сразу несколько причин, относящихся к экзогенной детерминации (внешнему влиянию) – можно везде купить (37,6%), дурной пример взрослых (35,6%), безразличие родителей (31,9%), влияние компаний (29,5%), реклама (28,6%). При этом, меньше всего указавших на пагубное влияние рекламы отмечалось среди селян (21,3%). Как менее значимые подростки назвали такие причины как «наличие карманных денег» (25,6%), «влияние кино и печатной продукции» (13,4%), а также «назло всем» (15,7%), что можно рассматривать как показатель подросткового нигилизма.

Ответы учащихся учебных заведений разного типа также демонстрируют большую значимость личностных причин, а уже затем внешнего влияния. В общей тенденции факторов влияния, значительно выше данные студентов учреждений СПО, которые чаще, чем другие группы респондентов, в качестве причин распространенности курения и употребления алкоголя среди подростков указывают рекламу (35,7%) и доступность соответствующих товаров (45%).

В то же время на вопрос о том, зачем они сами употребляли (употребляют) алкогольные напитки первое место по частоте упоминания лидирует повод, в основе которого лежит гедонистическая потребность – по случаю праздника. Мотивы употребления алкоголя самими подростками практически не различаются в разных населенных пунктах, также как и в разных типах учебных заведений. На первом месте стоят «праздники» (79%), затем «придание уверенности себе» (36,6%), «любопытство» и «личные неприятности» (по 13%), «от безделья» (11%). Выпивают, чтобы не противостоять своей компании, всего 8% респондентов. Как свидетельствует качественный анализ эмпирических данных, собственное употребление алкоголя подростки практически не пытаются анализировать, объясняя это данью национальной питейной традиции. В целом большинство опрошенных нейтрально («мне все равно») относятся к тому, что их сверстники употребляют алкоголь (63%), только каждый четвертый (27%) осуждал это явление.

С точки зрения социально-психологического смысла полученные результаты свидетельствуют, что особые внутренние побудители в виде необходимости заглушить душевную боль с помощью алкоголя, встречаются относительно редко (13%), остальные употребляют алкоголь потому, что так принято во взрослом обществе. Большинство (63%) подростков отмечают, что в их семьях по праздникам принято употреблять спиртное, и еще 13% подростков живут в семьях, где употребляют спиртное не реже, чем раз в неделю. В такой ситуации, когда почти все взрослые в той или иной мере употребляют алкоголь, информация о его вреде воспринимается и интернализируется медленно, и, соответственно, где та грань, которую опасно переступить, – подросток своевременно определить не может.

С одной стороны, это следствие, обусловленное причинами социально-психологического и педагогического характера. Например, неумение себя вести в общественном месте, затруднения во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, нежелание выполнять требования учителей, воспитателей. Они могут быть обусловлены и низким уровнем общей культуры семейных взаимоотношений, ошибками семейного воспитания, недостатками внимания со стороны учителей к ребенку, безразличием к его интересам, запросам и потребностям, как со стороны школы, так и со стороны семьи. С другой стороны, это –конформизм, некритичное отно-

шение к окружающей действительности, так называемое, движение «по течению»: все курят, все пьют, и я тоже буду.

Таким образом, анализ данных исследования показывает, что в целом причинами потребления табака и алкоголя среди молодежи и подростков являются:

1) относительно низкий уровень информированности о вреде потребления алкоголя и табака;

2) незавершенный процесс формирования личности;

3) отрицательные влияния семьи и окружения;

4) зависимость подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций.

Относительно низкий уровень информированности. Существующая пропаганда вреда табака и алкоголя в настоящее время носит настолько привычный характер, что не оказывает нужного воздействия на целевую аудиторию. Надписи на бутылках со спиртным и пачках сигарет не воспринимаются адекватно их потребителями; в школьных и вузовских программах информация о влиянии психоактивных препаратов на растущий организм носит формальный характер. В то же время, подростковый и юношеский возраст является благоприятной почвой для мероприятий превентивной направленности. В интеллектуальной деятельности школьников усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач. Динамический характер развития показывает, то, что теоретически рассуждающее мышление в этот период активно формируется, с одной стороны, и социальная незрелость подростка, его ограниченный жизненный опыт – с другой, приводят к тому, что, построив какую-либо теорию, сделав умозаключение, подросток принимает их за реальность, которая может и должна привести к желанным для него результатам. Это необходимо целенаправленно использовать в профилактической работе. В реальной жизни подросток наблюдает противоречия между разными моральными нормами – сведениями, которые он получает в образовательных учреждениях и реальной жизнью и, вследствие недостаточной уверенности в себе, выбирает те моральные нормы, которые кажутся ему более привычными или легко достижимыми.

Незавершенный процесс формирования личности. Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо отметим формирующиеся у него чувство взрослости и « Я – концепцию». Чувство взрослости – отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Эта субъективная сторона взрослости рассматривается в психологии как особая форма самосознания, свойственная младшему подростковому возрасту. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости, во-первых, проявляется

и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей, во-вторых, оно связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в этот период – появляется моральный «кодекс», предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками. К сожалению, элементом и атрибутом взрослости для подростков является и возможность курить, потреблять алкоголь и т.п. [5; 9]. Это важная мишень для профилактической работы, поскольку развенчание мифа о «взрослости» потребителя ПАВ – значительная часть успеха пропаганды трезвости.

Отрицательные влияние семьи и окружения. Еще одна значимая сфера отношений подростков – отношения со взрослыми, прежде всего, с родными [1; 11]. Влияние родителей трудно переоценить. Ценностные ориентации подростка, понимание социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят, в первую очередь, от позиции родителей. Очевидно, что любую профилактическую работу необходимо начинать с семьи подростка, а это, к сожалению, не всегда возможно. Именно семья может, с одной стороны, свести «на нет» все педагогические усилия и роль образовательных программ, тогда как с другой, стать важным ресурсом профилактической работы.

Зависимость подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций. Подросток обладает сильными, но иногда гипертрофированными потребностями в самостоятельности и общении со сверстниками. Это выражается в стремлении к эмансипации от взрослых и в разнообразных увлечениях [2; 9]. Общение пронизывает всю жизнь подростков, накладывая отпечаток и на учение, и на внеучебные занятия, и на отношения с родителями, и на знакомство с психоактивными веществами. Ведущей деятельностью в подростковый период становится интимно-личностное общение со сверстниками. Подросток стремится иметь близкого, верного друга, в котором он обычно ищет сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок, либо привлекательные черты, которых ему самому недостает. Круг общения подростка не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. В это время появляется много знакомых, образуются неформальные группы или компании. Подростки могут объединяться в группу не только по мотивам взаимной симпатии, но и на основе общих интересов, занятий, способов развлечений, мест проведения свободного времени. То, что получает от группы подросток, и что он может ей дать, зависит от уровня развития группы, в которую он входит. Для подростка важно иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. Это также очень важный ресурс профилактической работы, позволяющий использовать лидеров подростковых объединений как пример для подражания в освоении здорового образа жизни и отказа от использования психоактивных веществ.

Подводя краткий итог, следует отметить многообразие причин, актуализирующих мотивацию подростков к употреблению психоактивных веществ, что, в свою очередь, влияет на увеличение численности девиантных форм поведения. Соответственно, система профилактических мероприятий предполагает учет всего многообразия эндогенных и экзогенных факторов, детерминирующих возникновение асоциальных форм поведения детей и подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А., Букреева Л.П., Дмитриева Н.В.* Влияние семьи на формирование наркотической зависимости подростка // Мотивация, активность личности: сб. научных трудов. В 3 ч. Ч. 2, 3. / под науч. ред. В.Г. Леонтьева. Новосибирск: НГПУ, 2002. С. 40-51.
2. *Белобрыкина О.А., Большунова Н.Я., Безбородова В.В., Соколова Е.В., Инчин В.Ф.* Безнадзорные дети. Психологические принципы и условия работы с безнадзорными детьми // Мотивация, активность личности: сб. научных трудов. В 3 ч. Ч. 3 / под науч. ред. В.Г.Леонтьева. Новосибирск: НГПУ, 2002. С. 13-25.
3. *Белобрыкина О.А., Букреева Л.П., Дмитриева Н.В.* «Психологический портрет» подростка с наркотической зависимостью // Психология и школа. 2002. №2. С. 31-58.
4. *Гурвич И.Н., Русакова М.М., Яковлева А.А.* Молодежная наркотизация // Проблемы девиантного поведения в современном обществе. СПб.: СПбГУ, 2001. С. 32.
5. *Кондратенко В.Т.* Девиантное поведение у подростков. Минск: Беларусь, 1988. 206 с.
6. *Личко А.Е., Битенский В.С.* Подростковая наркология: Руководство. Л.: Медицина, 1991. 304 с.
7. Отчет по ESPAD-2007 Европейского проекта школьных исследований по алкоголю и наркотикам в РФ / под. общ. ред. профессора Кошкиной Е.А. М.: ФГУ ННЦ наркологии Росздрава, 2009. 119 с.
8. *Руденская Ю.Е.* Интеллектуальная пассивность развивающейся личности как фактор риска современного российского общества // Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции: Психологические аспекты социализации личности в условиях современного образования / отв. ред. С.А. Еланцева. Ишим: ИГПИ им. П.П. Ершова, 2013. С. 76-83.
9. *Чухрова М.Г., Леутин В.П.* Аддиция: зависимое поведение: монография. Новосибирск: НГПУ, 2010. 251 с.
10. *Чухрова М.Г., Рыбалко О.В.* Гашишная наркомания. М.: Анахарсис, 2002. 64 с.
11. *Шнейдер Л.Б.* Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проект, Гаудеамус, 2007. 336 с.
12. *Chukhrova M.G.* General pathogenetical mechanisms of alcoholic and food addiction // 3-nd Iternational Congress on Brain&Behaviour. Thessaloniki, Greece, 17-20 November 2008. P. 132.

M.G. Chukhrova, A.S. Medvedev

MOTIVATION OF CONSUMPTION OF PSYCHOACTIVE AGENTS AT TEENAGE AGE

In article the problem of the reasons and motives of the use is discussed by modern youth of psychoactive agents. Results of research of ideas of drug addiction of the Belarusian school students, and also empirical these studying of the reasons of the use of tobacco and

alcohol are presented by the studying youth of the Novosibirsk region and the Republic of Tyva.

Keywords: motivation, requirements, psychoactive agents, teenagers, prevention.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A., Bukreyeva L.P., Dmitriyeva N.V.* Vliyaniye sem'i na formirovaniye narkoticheskoy zavisimosti podrostka // Motivatsiya, aktivnost' lichnosti: sb. nauchnykh trudov. V 3 ch. Ch. 2, 3. / edited by V.G. Leontieva. Novosibirsk: NGPU, 2002. Pp. 40-51.

2. Belobrykina O.A., Bol'shunova N.Ya., Bezborodova V.V., Sokolova Ye.V., Inchin V.F. Beznadzornyye deti. Psikhologicheskiye printsipy i usloviya raboty s beznadzor-nymi det'mi // Motivatsiya, aktivnost' lichnosti: sb. nauchnykh trudov. V 3 ch. CH. 3 / edited by V.G.Leontieva. Novosibirsk: NGPU, 2002. Pp. 13-25.

3. *Belobrykina O.A., Bukreyeva L.P., Dmitriyeva N.V.* ‘‘Psikhologicheskiy portret’’ podrostka s narkoticheskoy zavisimost'yu // Psikhologiya i shkola. 2002. №2. Pp. 31-58.

4. *Gurvich I.N., Rusakova M.M., Yakovleva A.A.* Molodezhnaya narkotizatsiya // Problemy deviantnogo povedeniya v sovremennom obshchestve. SPb.: SPbGU, 2001. Pp. 32.

5. *Kondratenko V.T.* Deviantnoye povedeniye u podrostkov. Minsk: Belarus', 1988. 206 pp.

6. *Lichko A.Ye., Bitenskiy V.S.* Podrostkovaya narkologiya: Rukovodstvo. L.: Meditsina, 1991. 304 pp.

7. Otchet po ESPAD-2007 Yevropeyskogo proyekta shkol'nykh issledovaniy po alkogolyu i narkotikam v RF / edited by professora Koshkinoy Ye.A. M.: FGU NNTS narkologii Roszdrava, 2009. 119 pp.

8. *Rudenskaya Yu.Ye.* Intellektual'naya passivnost' razvivayushcheysya lichnosti kak faktor riska sovremennogo rossiyskogo obshchestva // Sbornik statey III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: Psikhologicheskiye aspekty sotsializatsii lichnosti v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya / edited by S.A. Yelantseva. Ishim: IGPI im. P.P. Yershova, 2013. Pp. 76-83.

9. *Chukhrova M.G., Leutin V.P.* Additsiya: zavisimoye povedeniye: monografiya. Novosibirsk: NGPU, 2010. 251 pp.

10. *Chukhrova M.G., Rybalko O.V.* Gashishnaya narkomaniya. M.: Anakharsis, 2002. 64 pp.

11. *Shneyder L.B.* Deviantnoye povedeniye detey i podrostkov. M.: Akademicheskiy proyekt, Gaudeamus, 2007. 336 pp.

12. *Chukhrova M.G.* General pathogenetical mechanisms of alcoholic and food addiction // 3-nd Iternational Congress on Brain&Behaviour. Thessaloniki, Greece, 17-20 November 2008. Pp. 132.

УДК 159.9

Л.Б. Шнейдер

ОБРАЗ ПРОФЕССИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования образа профессии в процессе профессионального самоопределения личности. Показана значимость представлений человека об избранной профессии в формировании профессионально-трудовой мотивации, планировании профессионального будущего и реализации карьерных перспектив личности.

Ключевые слова: образ профессии, профессиональное самоопределение, профессионально-трудовая мотивация, карьера, профессиональный план, профессиональное обучение.

Пространство профессионального самоопределения и трудовой мотивации «юноши, обдумывающего житье» фундируется представлениями о профессии. Используя понятие «представление о профессии» как аргумент в решении тех или иных вопросов, исследователи вкладывают в него далеко не однозначный смысл: в одних исследованиях – это количество называемых профессий, в других – осведомленность о содержании труда или требованиях, предъявляемых профессиями к человеку.

Традиционно определяют понятие «представление» как образ предмета (явления), который в данный момент непосредственно не воспринимается. В свою очередь, о*браз* – все накопленные и организованные знания субъекта о себе самом и о мире (нас интересует мир профессий), в котором он существует. В данном случае под образом понимается нечто большее, чем картина. Имеется в виду тот вид представления, который включает все, что приобрел субъект – его оценки наряду с фактами – организованное при помощи понятий, образов или отношений. Как видно из этих определений понятие «образ» тесно связано с понятием «представление». В данном подходе образ и представление рассматриваются как тождественные понятия. В результате чего, можно сформулировать следующее определение: образ профессии – это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней. В содержание этого понятия вкладываются все те стороны профессии, которые В.Д. Брагина описывает в своем определении: совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих социально-экономическую и общественную значимость профессии, (статус, перспективы профессионального и социального роста, специализация, заработная плата), производственно-техническую (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, характер нервно-психической напряженности в работе), производственно-педагогическую (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности) и социально-психологическую (систе-

ма требований к узкоспециальным, нравственным и организационным качествам) характеристики профессии [6].

Уже на первых этапах профессионального самоопределения встает вопрос, какой образ профессии сложился (или складывается) у оптанта, и как он меняется в последующем. Профессиональное самоопределение состоит из ряда этапов, когда человек постепенно определяет свое место в системе конкретной профессии. Можно сказать, что человек определил, нашел свое место (может быть только на время), когда он представляет, где и кем он будет работать, что от него требуется. Если человек знает, что он будет делать, какие функции будет выполнять в своей профессиональной жизни, значит можно предположить, что у него сформирован определенный образ – образ профессии. Безусловно, он может быть скорректирован или даже разрушен, когда человек начнет свою практическую деятельность, в результате чего может возникнуть внутреннее напряжение, неудовлетворенность тем, что приходится делать. Отсюда возникает насущная потребность знания условий формирования образа профессии, знания того, с чем связан он, как и на каких этапах профессионального самоопределения его необходимо формировать.

Существуют научные источники, в которых исследованы отношения между образом и планом. Но это не означает резкого разделения – образ и план. В частности, под планом Дж. Миллер, Е. Галантер и К. Прибрам понимают всякий иерархический процесс в организме, способный контролировать порядок, в котором должна совершаться какая-либо последовательность операций [12]. Так же термин «план» используется для обозначения грубого наброска какой-то последовательности действий. Если говорить о соотношении плана и образа, то исследователи приходят к выводу, что план может быть заучен, и стать, тем самым, частью образа. В то же время формулировка планов у человека должна включать часть образа, поскольку то, что человек в состоянии выполнить данные планы, должно являться частью образа о самом себе. Знания должны быть включены в план, поскольку в противном случае план не может служить основой для руководства поведением. Следовательно, образы могут составлять часть плана. Профессиональный жизненный, план по Е.А. Климову [10], – это сложный образ, структура, «конструкция» которого должна состоять из более или менее ясных знаний о следующих обстоятельствах: 1) главная цель (что буду делать, каким буду, с кем буду, где буду, что достигну; идеал жизни и деятельности); 2) цепочка ближайших и более отдаленных конкретных целей (первая область деятельности, специальность или работа, чему и где учиться, перспективы повышения мастерства); 3) пути и средства достижения ближайших жизненных целей (изучение справочной литературы, беседы со знающими людьми, проба сил, самообразование, поступление в определенное учебное заведение – профтехучилище, техникум, вуз, на курсы); 4) внешние условия достижения целей (трудности,

возможные препятствия); 5) внутренние условия (свои возможности: состояние здоровья, способности к обучению, настойчивость, терпение, личные качества, необходимые для работы по данной специальности); 6) запасные варианты целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей для реализации основных вариантов.

Планы у людей различаются не только по содержанию, но и по другим качествам. Они могут быть смутными, отрывочными или полными, ясными, устойчивыми или изменчивыми, гибкими или косными, реалистичными или фантастическими; отдельные части плана могут быть согласованными или несогласованными, или даже практически несовместимыми друг с другом, противоречивыми. Личный профессиональный план (ЛПП), который является регулятором жизненного поведения человека, в идеале должен иметь полную структуру. Что касается личных профессиональных планов молодежи, то, по утверждению Е.А. Климова, в психологии он недостаточно разработан как вопрос о самостоятельном феномене, позволяющем регулировать процесс вхождения человека в мир труда [10]. В настоящее время, когда выбор профессии осуществляется на основе показателей ЕГЭ, заманчивости будущей зарплаты и карьерных перспектив, ЛПП и вовсе замалчивается. Вместе с тем, профессиональное планирование – весьма серьезный вопрос. Но, чтобы планировать (строить) свою трудовую жизнь нужны знания о мире труда, мире профессии; нужна фундаментальная и широкая ориентировка в разнообразии видов профессиональной деятельности людей. Следовательно, на основе определенного образа профессии, образа своей профессиональной деятельности человек планирует свое профессиональное будущее [4; 14; 16 и др.], т.е. образ профессии выполняет регулятивную функцию. Это, кстати важно и для реализации карьерных перспектив.

В. Квинн определяет карьеру как «деятельность, которая позволяет человеку продать свои способности» [9, с. 543]. В данном случае упор сделан не на профессионально-важные качества, не на успешность жизненного пути и пр., а на способности человека реализоваться, не потеряться на рынке труда в современных, достаточно жестких конкурентных условиях. Можно было бы приписать данный взгляд чисто западной ментальности, но это не так. Данная позиция давно и хорошо известна российской аудитории. Карьера человека, в определенном смысле, действительно продажа товара – своей квалификации [1]. В отличие от предыдущих лет функционирования советского государства, это несколько иная ситуация и здесь уместны новые, отличающиеся от востребованных ранее линейных, конвенциональных, определенных и свыше предопределенных шагов, действия. Рынок труда является достаточно сложным образованием. «Мир профессий огромен, на спрос и предложение на этом рынке влияет множество факторов, которые очень трудно учесть, а тем более прогнозировать. Кроме того, чрезвычайно велика и изменчивость рынка труда» [5, с. 93-95].

Это принципиально важные для профессионального планирования, но пока мало разработанные вопросы. Из сказанного выше следует, что образ и план тесно взаимодействуют друг с другом. Если говорить о различиях между образом и планом, то важно подчеркнуть, что образ является устойчивым и типовым среди людей одного сообщества, планы несут в себе большую индивидуальность и вариативность.

В настоящее время методологически недостаточно проработаны вопросы, касающиеся представлений человека об избранной профессии и динамики ее образа во время обучения в учебных заведениях. Практически не разработан вопрос о влиянии образа своей профессии на формирование личности будущего специалиста, хотя учет этого фактора имеет большое значение для совершенствования учебно-воспитательного процесса в том или ином учебном заведении. Эти представления, по мнению В.В. Овсянниковой [14], О.А. Белобрыкиной [3], существуют не изолированно, а в контексте знаний человека о мире профессии и занимают в нем довольно устойчивое положение. Общепризнанно, что совокупность адекватных (а не завышенных и/или иллюзорных) представлений о мире профессий является важным условием планирования трудовой жизни и ее эффективной реализации. Знания о мире труда, о конкретной профессии включают информацию не только о трудовых процессах, предметах, орудиях и условиях труда, но и о людях, входящих в профессиональные общности, об их взглядах на профессиональное служение. Становление профессионала – это, в частности, процесс вхождения человека в профессиональную общность, принятие его коллегами, и в этом смысле также есть основания говорить именно о приобщении к профессии.

В одних исследованиях описана динамика представлений о профессии в зависимости от степени приобщения к ней человека [14], от этапа профессионального становления в условиях вузовского обучения [3]. Другие посвящены изучению представлений молодежи о профессионально значимых качествах для выбираемой профессии, а также влияния этих представлений на профессиональное самоопределение учащейся молодежи [6]. В тех и других работах указывается на то, что образ профессии не статичен. Так, В.В. Овсянниковой описана динамика изменения представлений личности о своей профессии, начиная с новичка и заканчивая профессионалом. На основе эмпирических исследований ею были сделаны выводы о том, что представления формирующегося профессионала о его профессии претерпевают существенные преобразования по мере реального приобщения к ней. Были выделены следующие тенденции в динамике представлений: от осознания общечеловеческого смысла деятельности к подчеркиванию основных операционально-технических ее сторон; от романтически-приподнятого осмысления профессии – к концентрации на узко технологической ее стороне; от неточных, несущественных представлений ко все более точным и обобщенным. Возможно, в настоящее время в связи

со снижением исходного общечеловеческого и романтически приподнятого пафоса профессионального служения и усилением его прагматического осмысления обозначенные В.В. Овсянниковой процессы идут в обратном направлении. Перефразируя слова И.С. Тургенева, сказанные им по поводу брака Одинцовой, может современные прагматики когда-нибудь, и «доживутся до любви» к профессии.

С другой стороны, к изучению данной проблемы подошли специалисты, изучающие представления молодежи о требованиях, предъявляемых профессией. В работах Е.М. Ивановой [7], Ю.И. Алямкиной [2], А.М. Кухарчук [11] и др. отмечается, что значительное число выпускников не представляет, какие требования та или иная профессия предъявляет к человеку. Такой важный фактор, как соответствие профессии особенностям личности, учитывается далеко не всеми и не всегда правильно.

Исследования В.Д. Брагиной показали, что, выбирая профессию, выпускники школ не имеют адекватных представлений о требованиях, которые она предъявляет к индивидуально-психологическим особенностям человека. Ориентируясь в значительной мере на нравственные качества, школьники оценивают и степень их выраженности у себя значительно выше, чем выраженность специальных и организационных качеств. Профессиональное обучение способствует обогащению и формированию более адекватных представлений о профессии и о самом себе. Наряду с этим в оценке значимости различных качеств отчетливо проявилась тенденция переориентировки студентов старших курсов только на узкоспециальные и в некоторой степени на организационные качества. Значимость нравственных качеств в успешной деятельности специалиста ими явно недооценивалась [6]. По сути, все профессиональное обучение представляет собой похороны одних мифов и конструирование новых.

Результаты исследований Н.А. Исаевой, проводимых в педагогических вузах, показывают, что без специальной работы со студентами целостное представление о профессии подчас не складывается даже у выпускников вуза. Этот процесс носит стихийный характер, который приводит к тому, что в ряде случаев представление старшекурсников о себе как субъекте профессиональной деятельности далеко не всегда является более полным по сравнению с представлениями учащихся младших курсов [8]. Более информативной для данного случая, на наш взгляд, представляется работа В.Д. Брагиной, направленная на изучение субъективной стороны процесса профессионального самоопределения учащейся молодежи, т.е. ее представлений о профессии. Представление о профессии, считает автор, является тем узловым звеном, в котором соприкасаются профессиональный, личностный и социальные аспекты профессионального самоопределения (в содержание этих представлений включены знания о профессии, которое определяет не только род трудовых занятий, но и социальная позиция человека). В профессиональном плане речь идет о знании субъектом

содержания работы, условий труда, требований, предъявляемых профессией к человеку. В личностном – об ориентации на собственные возможности и способности и их совершенствование. В социальном – об осведомленности субъекта о таких аспектах профессии, как ее общественная значимость, зарплата, перспективы профессионального и социально-экономических условий работы, объективная потребность в специалистах выбранной профессии [6]. В самом общем виде регулятивная функция представлений о профессии в процессе профессионального самоопределения у учащейся молодежи выступает в трех аспектах: *когнитивном* (знаю и соответственно оцениваю), *эмоциональном* (нравится, не нравится) и *поведенческом* (выбираю, выбрал и в дальнейшем предполагаю работать в избранной профессии). Именно они влияют на характер профессиональных намерений, эмоциональную привлекательность и устойчивость трудовой мотивации.

В.Д. Брагиной [6] так же было установлено, что несколько односторонее развитие представлений о выбранной профессии приводит к тому, что характер устойчивости профессиональных намерений на различных курсах вуза неоднозначен. Причина этого факта объясняется значительными расхождениями в представлениях о профессии в момент выбора ее в школе и в процессе освоения. Таким образом, вопрос об устойчивости профессиональных намерений не снимается, поскольку в процессе вузовской подготовки обнаруживается довольно большая группа студентов-выпускников, которые к моменту завершения профессионального обучения окончательно не решили вопрос о своей будущей профессии, т.е. их трудовая мотивация не сформирована. Похожие результаты были получены и в других исследованиях [3; 15], где указывается, что максимальная удовлетворенность профессией установлена на 1-м курсе, а в дальнейшем наблюдается тенденция к незначительному снижению. Но интерпретация этого факта различна: указываются как объективные причины (уровень преподавания в конкретном вузе), так и субъективные (по мере учебы выявляются теневые стороны будущей профессии).

В.Н. Обносов по результатам своего исследования приходит к выводу, что длительность обучения сама по себе, не делает представления о профессии более правильными, профессиональные намерения – устойчивыми, а отношение к профессии – положительным. В ряде случаев уровень профессионального самосознания учащихся старших курсов может существенно не отличаться от уровня первокурсников [13]. Хотя эти результаты получены достаточно давно, такие результаты позволяют задуматься о том, что вузовское обучение де-факто (во многих вузах!) не стимулирует профессиональное самоопределение и не формирует трудовую мотивацию. Однако по этим критериям Министерство образования не оценивает эффективность/неэффективность образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Подводя краткий итог, отметим, что стихийному во многих своих аспектах процессу развития личности и формирования трудовой мотивации специалиста педагоги высшей школы должны противопоставить целенаправленное, согласованное (а неформализованное) во всех звеньях обучение и воспитание будущего профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акбиева З.С., Терновская О.П., Шнейдер Л.Б.* Психология карьеры и профессионально-релевантного поведения специалиста. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. 328 с.
2. *Алямкина Ю.И.* Влияние профессиональной деятельности на мир профессии студентов вуза // Интернет-журнал СахГу «Наука, образование, общество», 2005. [Электронный ресурс]. URL: http:// jornal.sakhgu.ru/work.php?=90 (дата обращения: 17.10.2014).
3. *Белобрыкина О.А.* Представления студентов-психологов об образе профессии в динамике их профессионального становления // Гуманитарный анализ состояния и перспектив развития высшего образования в России: материалы докладов Всерос. науч.-практ. конф. Сочи: НОЦ РАО, 2004. С. 83-84.
4. *Белобрыкина О.А., Байгужинова О.А.* Образ психолога в обыденном и профессиональном сознании: общее и особенное // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: материалы Международной междисциплинарной науч.-практ. конф. (14-20 марта 2010 года, Турция, Кемер) / под ред. М.Г. Чухровой, О.А. Белобрыкиной. Новосибирск; Кемер: Альфа Виста, 2010. С. 17-23.
5. *Бендюков М., Соломин И., Ясюкова Л.* Твой компас на рынке труда. СПб.: Рост, 2002, 368 с.
6. *Брагина В.Д.* Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: [Б. и.], 1976. 22 с.
7. *Иванова Е.М.* Аналитическая профессиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров // Вестник МГУ. 1989. Серия 14. №3. С. 13-20.
8. *Исаева Н.А.* Профессиональные интересы и представления студентов как компоненты педагогической деятельности // Формирование компонентов педагогической деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии. Сборник научных трудов. Тула, 1988. С. 41-47.
9. *Квинн В.* Прикладная психология. СПб.: Питер, 2000. 560 с.
10. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
11. *Кухарчук А.М., Лях В.В., Широкова А.Б.* Человек и его профессия: учебное пособие. Минск: Современное слово, 2006. 544 с.
12. *Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К.* Планы и структура поведения. М., Прогресс, 1965. 236 с.
13. *Обносов В.Н.* Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. 1986. №6. С. 64-76.
14. *Овсянникова В.В.* Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней // Вопросы психологии. 1981. №5. С. 133-136.
15. *Реан А.А.* Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопросы психологии. 1988. №1. С. 83-88.
16. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.

L.B. Schneider

IMAGE OF A PROFESSION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND FORMATION OF LABOR MOTIVATION OF STUDENTS

The theoretical analysis of a problem of formation of an image of a profession in the course of professional self-determination of the personality is presented in article. The importance of ideas of the person of the chosen profession in formation of professional and labor motivation, planning of the professional future and realization of career prospects of the personality is shown.

Keywords: image of a profession, professional self-determination, professional and labor motivation, career, professional plan, vocational education.

REFERENCES

1. *Akbiyeva Z.S., Ternovskaya O.P., Shneyder L.B.* Psikhologiya kar'yery i professional'no-relevantnogo povedeniya spetsialista. M.: MPSI; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 2008. 328 pp.

2. *Alyamkina Yu.I.* Vliyaniye professional'noy deyatel'nosti na mir professii studentov vuza // Internet-zhurnal SakhGu ‘‘Nauka, obrazovaniye, obshchestvo’’, 2005. Available at: http:// jornal.sakhgu.ru/work.php?=90, accessed 17.10.2014.

3. *Belobrykina O.A.* Predstavleniya studentov-psikhologov ob obraze professii v dinamike ikh professional'nogo stanovleniya // Gumanitarnyy analiz sostoyaniya i perspektiv razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii: materialy dokladov Vseros. nauch.-prakt. konf. Sochi: NOTS RAO, 2004. Pp. 83-84.

4. *Belobrykina O.A., Bayguzhinova O.A.* The psychologist in ordinary and professional consciousness: similarity and difference // Psychological and pedagogical technologies in the context of innovative processes in medicine and education: materialy Mezhdunarodnoy mezhdistsiplinarnoy nauch.-prakt. konf. (14-20 marta 2010 goda, Turtsiya, Kemer) / edited by M.G. Chukhrovoy, O.A. Belobrykinoy. Novosibirsk; Kemer: Al'fa Vista, 2010. Pp. 17-23.

5. *Bendyukov M., Solomin I., Yasyukova L.* Tvoy kompas na rynke truda. SPb.: Rost, 2002, 368 pp.

6. *Bragina V.D.* Vliyaniye predstavleniy o vybrannoy professii na professio-nal'noye samoopredeleniye uchashcheysya molodezhi: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. M.: [B. i.], 1976. 22 pp.

7. *Ivanova Ye.M.* Analiticheskaya professiogramma kak sredstvo obespecheniya professional'noy diagnostiki kadrov // Vestnik MGU. 1989. Seriya 14. №3. Pp. 13-20.

8. *Isayeva N.A.* Professional'nyye interesy i predstavleniya studentov kak komponenty pedagogicheskoy deyatel'nosti // Formirovaniye komponentov pedagogiche-skoy deyatel'nosti budushchego uchitelya v kursakh pedagogiki i psikhologii. Sbornik nauchnykh trudov. Tula, 1988. Pp. 41-47.

9. *Kvinn V.* Prikladnaya psikhologiya. SPb.: Piter, 2000. 560 pp.

10. *Klimov Ye.A.* Psikhologiya professionala. M.: Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 1996. 400 pp.

11. *Kukharchuk A.M., Lyakh V.V., Shirokova A.B.* Chelovek i yego professiya: uchebnoye po-sobiye. Minsk: Sovremennoye slovo, 2006. 544 pp.

12. *Miller Dzh., Galanter Ye., Pribram K.* Plany i struktura povedeniya. M., Progress, 1965. 236 pp.

13. *Obnosov V.N.* Dinamika professional'nykh predstavleniy uchashchikhsya PTU pri raznykh sposobakh vvedeniya v professiyu // Voprosy psikhologii. 1986. №6. Pp. 64-76.

14. *Ovsyannikova V.V.* Dinamika ‘‘obraza svoyey professii’’ v zavisimosti ot stepeni priobshcheniya k ney // Voprosy psikhologii. 1981. №5. Pp. 133-136.

15. *Rean A.A.* Psikhologicheskiy analiz problemy udovletvorennosti izbrannoy professiyey // Voprosy psikhologii. 1988. №1. Pp. 83-88.

16. *Shneyder L.B.* Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening: uchebnoye posobiye. M.: MPSI; Voronezh: NPO ‘‘MODEK’’, 2004. 600 pp.

УДК 159.9

С.Д. Юдина

АКТУАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА)

Статья посвящена рассмотрению проблемы актуализации творческих потребностей школьников в условиях современного образования Представлено краткое описание структуры комплексной программы, реализуемой в рамках общеобразовательной школы.

Ключевые слова: творчество, индивидуальность, гуманистический подход.

Современное общество требует одаренных, творческих людей, и оно же их отвергает. В этом заключается парадокс, наблюдающийся в системе образования на всех уровнях. Одной из причин обозначенного противоречия выступает недостаточно сформированная у педагогов компетентность в области психологии творческой деятельности в целом, и в детском возрасте, в частности [1; 6]. В целях восполнения недостатка знаний у современного учителя-предметника в области психологии творчества, нами была разработана и реализована комплексная программа, предполагающая работу с учащимися, их родителями и преподавателями. На наш взгляд, только комплексный подход позволяет достичь эффективных результатов. Развитие индивидуальности – это конечная задача любого образовательного учреждения, к числу которых относится школа. В современных условиях ключевой задачей психолого-педагогического сопровождения образования является помощь субъектам образовательного пространства в реализации собственной индивидуальности [2].

Так, в работе с педагогами нами реализуется программа «Каждый ребенок талантлив», предполагающая знакомство учителей с современными методами обучения и воспитания детей, учитывая их природные индивидуальные особенности, потребности в самореализации. К сожалению, вопросам индивидуальной специфики творческого развития детей в современной школе уделяется недостаточно внимания, тогда как творческих, талантливых детей гораздо больше, чем позволяют выявить тесты на креативность. До настоящего времени в образовательной практике достаточно распространен унификационный подход к обучению, а если развитие ребенка отклоняется от общепринятых норм, то это вызывает опасение у учителей и у них возникают значительные трудности в обучении и вос-

питании таких детей. Творческие дети, как правило, задают много вопросов, могут быть не согласны с мнением учителей, и, как следствие, либо остаются без должного внимания к особенностям своего развития, либо теряют интерес к учебе.

Программа рассчитана на 34 часа и предполагает знакомство педагогов с категорией «творчество» и типологией детского творчества, с понятиями «способности», «одаренность», «талант», «гениальность» и др. В результате освоения программы преподаватели встают в рефлексивную позицию по отношению к учащимся, лучше начинают понимать своих воспитанников.

Цель программы заключается в ознакомлении педагогов с психолого-педагогическими основами творчества и условиями развития творческой личности при сохранении традиционной системы обучения и высоких требований к качеству образования.

Работа с педагогами направлена на: 1) освоение ими способов общения с учащимися, ориентированных на творческое развитие личности; 2) формирование у педагогов способности к адекватному пониманию эмоций и чувств учащихся; 3) освоение позиции рефлексивного отношения к детям.

Проблема своевременного выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения и развития одаренных и талантливых детей в современном образовании стоит чрезвычайно остро. В последние годы активно создаются специальные программы для работы с детьми, школы во многих странах перестраиваются в сторону дифференцированного обучения, в том числе и с ориентацией на творческую компоненту личности. Это обусловлено тем, что освоение ребенком конструктивных взаимоотношений с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности. Особенно остро встает этот вопрос в подростковом возрасте, т.к. именно в этом возрасте формируется самосознание, нравственные убеждения, мировоззрение, интересы. Этот возраст рассматривается в психологии как второй пик продуктивного творчества [1; 3]. Именно поэтому очень важно создать для ребенка благоприятную психологическую обстановку, которая поможет ему преодолеть разрыв между интеллектуальным и личностным развитием и будет способствовать дальнейшему развитию творческой мотивации.

Реализуемая нами программа для работы с родителями называется «Мой ребенок – моя Вера, Надежда, Любовь». Название программы выбрано не случайно. Библейские имена Вера, Надежда и Любовь олицетворяют собой основные истины, которые должны постичь родители. Вера – без которой совершенно невозможно становление человека как личности и индивидуальности. Надежда – как путеводная звезда никогда не должна исчезать из сердца родителей и Любовь, которая согревает все своим светом, благодаря которой мы все к чему-то стремимся.

Программа рассчитана на 34 часа и включает в себя теоретические и практические формы проведения занятий (предполагает не только ознакомление родителей с принципами гуманистической психологии, но и практические занятия отдельно с родителями, а затем и совместно с детьми). Цель программы состоит в: 1) актуализации у родителей рефлексивной позиции по отношению к детям, позволяющей осмыслить необходимость единства мира взрослых с миром детей; 2) переосмыслении традиционных стереотипов и принципов, по которым строятся отношения между миром взрослости и миром детей. Заметим, что по отношению к детям в сознании родителей достаточно устойчивыми выступают ряд мифов о детстве, стереотипных взглядов на жизнедеятельность ребенка и принципов, составляющих основу реализации их воспитательной стратегии. В частности:

Принцип субординации: когда мир взрослых всегда прав и знает, как нужно делать, должен быть заменен на принцип *свободы и уважения*. Мир детства и мир взрослости совершенно равноправные части мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга.

Принцип монологизма: мир детства – это мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей; мир детства – чистая потенция, лишенная своего собственного и ценного для взрослых содержания; мир взрослых существует, тогда как мир детства лишь взрослеет, усваивая содержание мира взрослых; содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении – от взрослых к детям. Этот принцип должен быть заменен на *принцип диалогизма*: взаимодействие мира детства и мира взрослости должно строится как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс».

Принцип произвола: мир взрослых всегда жил по своим законам и всегда навязывал эти законы миру детей; мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых. Этот принцип должен быть заменен на принцип *сосуществования*: мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет, исходить из идей невмешательства, ненавязывания друг другу своих ценностей и законов.

Принцип контроля: мир детства всегда находился под полным контролем мира взрослых; этот контроль всегда рассматривался как необходимый элемент процесса обучения и воспитания. Этот принцип должен быть заменен на принцип *свободы*: мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, предоставить ему полную свободу выбирать свой собственный путь, каким бы этот путь ни был, обеспечивая при этом лишь условия сохранения жизни и здоровья детей.

Принцип взросления: развитее мира детства всегда рассматривалось как взросление, т.е. планомерное движение детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов. Этот принцип должен быть заменен на принцип *соразвития*: развитие мира детства – это процесс, параллельный развитию мира взрослых.

Принцип инициации: во всех обществах всегда существовала границы между миром детства и миром взрослых и «процедурой инициации», т.е. перевода человека из одного мира в другой. Этот принцип должен быть замене на принцип *единства*: мир детства и мир взрослости не образует двух разграниченных миров, но составляют единый мир людей.

Принцип деформации: мир детства всегда, так или иначе, деформирован вторжением мира взрослых. Этот принцип должен быть заменен на принцип *принятия*: особенности любого человека должны приниматься такими, каковы они есть, безотносительно каким бы то ни было внешним эталонам, нормам и оценкам «взрослости» и «детскости».

Очевидно, что «новая психология детства – это гуманистическая психология, которая может быть построена на основе новых отношений между миром взрослых и миром детства. В соответствии с новыми обозначенными принципами, основная задача гуманистической психологии детства состоит в гармонизации и совместном продуктивном развитии» [5, с. 113-114].

Мы рассматриваем креативность, творческие потребности как проявление собственной индивидуальности [1; 2; 6]. Индивидуальность, в свою очередь, проявляется, прежде всего, в отношении человека к происходящему – к тому, что происходит с ним и вокруг него [2]. Эмоциональные реакции указывают на истинные отношения человека к происходящему. Отсюда, выражение собственной индивидуальности – это средство, позволяющее выразить свое эмоциональное состояние. Кроме того, творчество это в большей мере процессуальная, чем результативная деятельность. Опора на принцип Л.С. Выготского [3] о единстве аффекта и интеллекта позволяет ребенку в щадящем для него режиме осуществить перевод интеллектуальной проблемы в эмоциональную. Ключевая идея в данном случае состоит в том, что доминантой в деятельности ребенка становится не выполняемое им задание, а его эмоциональное отношение к этому заданию. Для того чтобы эмоциональное отношение могло быть свободно выражено, оно должно быть принято и поддержано. В свою очередь, чтобы свободно выразить свои эмоции, человек должен чувствовать себя в психологической безопасности. Очевидно, что только безоценочность, принятие, поддержка и безопасность являются необходимыми условиями развития творческого потенциала личности.

Человек существо социальное и его эмоциональность всегда встречается с проявлением эмоциональности другого человека. Проблема состоит в том, что эта встреча не всегда бывает конструктивной. Продуктивность же эмоционального взаимодействия достижима только в диалоге. Соответственно, проблемность и диалогичность являются не только характеристиками развивающего обучения, но и средствами его достижения. Принципы развивающего обучения были положены в основу разработанной программы по развитию творческого потенциала личности школьника «Сделай шаг», реализация которой осуществляется с учащимися с 1 по 11класс. Ос-

новной целью программы, направленной на актуализацию творческого потенциала личности школьника, является предоставление учащимся психологических средств, обеспечивающих их личностное саморазвитие. Реализация программы предполагает работу в единстве ряда направлений: развитие интеллектуальных способностей ребенка; обогащение эмоциональной сферы учащегося конструктивными переживаниями; формирование адекватного самовосприятия; освоение ребенком продуктивных средств адаптации в окружающем мире, в том числе конструктивных форм общения со сверстниками и взрослыми.

Программный материал включает 4 блока: 1) «Я – Я» (Я в общении с самим собой); 2) «Я – другой» (Я в общении с другими); 3) «Я – общество» (Я в общении с макросоциумом); 4) «Я – мир» (Как я исследую этот мир), и осуществляется в форме специальных уроков из расчета 40 учебных часов в год.

По мысли А. Маслоу, «чтобы находиться в согласии с собой, музыкант должен создавать музыку, художник рисовать, поэт писать стихи. Человек должен быть тем, чем он может быть. Эту потребность можно назвать самоактуализацией… Она означает желание человека самоосуществиться, а именно – его стремление стать тем, чем он потенциально является» [4, с. 91-92]. Очевидно, что работа с переживаниями детей позволяет им осознать свои состояния как нечто важное, имеющее определенную ценность, как то, на что можно взглянуть со стороны.

Подводя краткий итог, отметим, что апробация программы работы с педагогами, родителями и детьми, направленная на актуализацию творческого компонента личности, показала, что родители и педагоги стали лучше понимать внутренний мир детей, а дети в диалоге с родителями стали лучше понимать свои эмоции и чувства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А., Федосеева И.А.* К проблеме научного руководства исследовательской работой школьников // Грани творчества: материалы городского тематического семинара «Научное творчество школьников: перспективы развития». Новосибирск: Немо-пресс, 2010. С. 40-42.

2. *Большунова Н.Я.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учеб. пособие. Новосибирск: НГПУ, 2013. 232 с.

3. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Эксмо, 2003. 1136 с.

4. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

5. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Основы психологической антропологии. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.

6. *Юдина С.Д.* Психологические факторы формирования и развития музыкальных способностей: дис. … канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 1996. 157 с.

S.D. Yudina

UPDATING OF CREATIVE REQUIREMENTS (FROM EXPERIENCE OF THE PSYCHOLOGIST)

Article is devoted to consideration of a problem of updating of creative needs of school students in the conditions of modern education the short description of structure of the comprehensive program realized within comprehensive school Is submitted.

Keywords: creativity, identity, humanistic approach.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A., Fedoseyeva I.A.* K probleme nauchnogo rukovodstva issledovatel'skoy rabotoy shkol'nikov // Grani tvorchestva: materialy gorodskogo tematicheskogo seminara ‘‘Nauchnoye tvorchestvo shkol'nikov: perspektivy razvitiya’’. Novosibirsk: Nemopress, 2010. Pp. 40-42.

2. *Bol'shunova N.Ya.* Razvitiye individual'nosti i sub"yektnosti v formakh detskoy subkul'tury: ucheb. posobiye. Novosibirsk: NGPU, 2013. 232 pp.

3. *Vygotskiy L.S.* Psikhologiya razvitiya cheloveka. M.: Eksmo, 2003. 1136 pp.

4. *Maslou A.* Motivatsiya i lichnost'. SPb.: Yevraziya, 1999. 478 pp.

5. *Slobodchikov V.I., Isayev Ye.I.* Psikhologiya razvitiya cheloveka. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. M.: Shkol'naya pressa, 2000. 416 pp.

6. *Yudina S.D.* Psikhologicheskiye faktory formirovaniya i razvitiya muzykal'nykh sposobnostey: dis. … kand. psikhol. nauk. Novosibirsk: NGPU, 1996. 157 pp.

УДК 373

В.В. Яшина

АКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП

В статье представлен опыт работы по развитию профессионально необходимых качеств педагогов ДОО, одним из которых является способность к профессиональному саморазвитию посредством организации работы творческих групп.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, мотивация, творческая группа.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», необходимость внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования изменили требования к профессиональным качествам педагогов. Среди качеств, необходимых педагогу, первое место занимают стремление к личностному и профессиональному развитию, готовность к инновациям, креативность, рефлексивные навыки, одним из условий развития которых является общение [1], знание приоритетов современного образования. Профессионализм воспитателя ДОО невозможен без включенности в него таких способностей как самообразование, саморазвитие, «становления субъектности, позволяющей самостоятельно двигаться по пути развития его и как личности, и как педагога» [2, с.10].

В психолого-педагогической науке профессиональное саморазвитие рассматривается как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека. Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию личностный смысл профессионального саморазвития. Внешняя подготовка и внутреннее движение являются составляющими процессами профессионального саморазвития [3]. Очевидно, что в условиях новых требований необходимо осуществлять специальную работу с педагогами по этому направлению. Однако конструктивная и содержательная работа возможна при условии определения уровня развития способности педагогов к саморазвитию и способов ее мотивации. С этой целью использовались: методика Н.В. Немовой, В.И. Зверевой, на выявление готовности педагогов к развитию и факторов, стимулирующих/препятствующих развитию [4, с. 313]; карта развития профессионального мастерства (предложена И.Ю. Соколовой) [6]; анкета, выявляющая удовлетворенность педагогов жизнедеятельностью в коллективе (разработана Е.Н. Степановым) [5, с. 116].

Исследование показало, высоким уровнем профессионального мастерства компетентности обладали 57% воспитателей, средним – 43%; способностью к саморазвитию обладают все педагоги, однако у 16% из них саморазвитие зависит от ряда условий. Среди факторов, стимулирующих саморазвитие, выявлены такие, как доверие, самообразование, пример и влияние коллег. Учитывая эти результаты, нам важно было организовать работу на основе актуализации у педагогов большей самостоятельности и обмена опытом друг с другом. Поскольку среди препятствующих факторов наибольшее значение имеет фактор недостатка времени, было принято решение компенсировать его посредством создания творческих групп.

Анализ показал, что педагоги испытывают трудности в отношении знания и применения различных технологий, умения обосновывать выбор тех или иных методов воспитания и обучения, их оптимального сочетания и соотношения, соответствия психологии дошкольника, создания реальной возможности применения воспитанниками полученных знаний и умений. Планируя свою работу, мы учитывали, что показатель удовлетворенности жизнедеятельностью в коллективе был высоким, особенно это касалось отношений с детьми, тогда как самым низким был показатель удовлетворенности в заработной плате.

Установка педагогов на освоение и внедрение различных современных технологий, на поддержку качества образования на высоком уровне, поиск новых социальных партнеров, потребность совершенствовать формы и технологии образовательной деятельности актуализировала необходимость создания лаборатории «Социокультурное развитие личности в едином образовательном пространстве». В состав лаборатории вошли педагоги 4 образовательных учреждений (3 детских сада и школа), а науч-

ным руководителем созданного подразделения стала доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ Н.Я. Большунова.

Обсуждение результатов мониторинга педагогов позволило сформировать две творческие группы: художественно-эстетического и социокультурного направления. Педагогам с более высоким уровнем профессионального саморазвития реализовать свои возможности позволяла инновационная работа в творческой группе лаборатории по социокультурному направлению. Педагоги, которым необходимо было отрефлексировать свою деятельность, обобщить наработки в образовательной деятельности с детьми и родителями, выбрали творческую группу по художественно-эстетическому направлению.

Деятельность творческих групп подчинена правилам положения о творческой группе, среди них важнейшим является создание условий для реализации каждым участником своих возможностей и потребностей в развитии. Каждая группа работала в режиме поиска, разработки, внедрения технологий – педагоги сами планировали свою деятельность, исходя из своих интересов и востребованности их в образовательном процессе. Благодаря такой работе были внедрены проектная деятельность, технологии музейной педагогики, здоровьесбережения, информационно-коммуника-тивные технологии.

С целью актуализации личностно-деловых качеств воспитатели привлекались к активному участию в подготовке и проведении консультаций, семинаров, педагогических советов, творческих недель, викторин, деловых игр, конкурсов.

Актуализация у педагогов мотивации к профессиональному саморазвитию осуществляется при условии эмоциональной поддержки и благоприятного психологического климата в коллективе образовательной организации. Этому способствовали: положительная установка в оценке руководителем работы педагога, ориентация на перспективы его роста, социально-психологический тренинг для педагогов, «психологические минутки здоровья» и «педагогические настрои на работу» для профилактики эмоционального выгорания, методы морального поощрения, в том числе дипломы участников конкурсов, грамоты по итогам работы в творческой группе за год, определение рейтинга педагога в педколлективе. Все формы и приемы работы были направлены на повышение позитивно-ценностного отношения педагогов к профессии и формирование гармоничных отношений с коллегами.

Возможность представить свой опыт коллегам настраивала педагогов на проявление творчества, инициативы, повышала уверенность в своих силах, способствовала положительному эмоциональному настрою на профессиональную деятельность.

Наши наблюдения подтверждают, что работа творческих групп сплачивает коллектив, способствует интенсивному профессиональному росту,

создает эмоционально-положительный микроклимат в коллективе, актуализируют мотивацию на профессиональное саморазвитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белобрыкина О.А.* Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников // Вопросы психологии. 2001. №4. С. 31-38.
2. *Большунова Н.Я.* Условия и средства развития субъектности: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 2006. 48 с.
3. *Каверин Ю.А.* Творческое саморазвитие учителя как процесс совершенствования его профессионализма // Научная электронная библиотека «Киберленинка»: Народное образование. Педагогика: Научные статьи. [Электронный ресурс]. URL: http:// cyberleninka.ru (дата обращения: 18.10.2014).
4. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М.: ВЛАДОС, 1995. 527 с.
5. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / под ред. Е.Н. Степанова. М.: Сфера, 2001. 128 с.
6. Диагностика профессионального мастерства педагогов // Аттестация: Материал по аттестации педагогов дошкольных учреждений: В помощь эксперту. [Электронный ресурс]. URL: http:// attestatia.ru/index.php?option=com_content&view=article &id=118&Itemid=145 (дата обращения: 21.09.2014 г).

V.V. Yashina

UPDATING OF MOTIVATION OF TEACHERS TO PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT BY MEANS OF THE ORGANIZATION OF WORK OF CREATIVE GROUPS

Experience on development of professionally necessary qualities of teachers of DOO one of which is ability to professional self-development, by means of the organization of work of creative groups is presented in article.

Keywords: professional self-development, motivation, creative group.

REFERENCES

1. *Belobrykina O.A.* Vliyaniye sotsial'nogo okruzheniya na razvitiye samootsenki starshikh doshkol'nikov // Voprosy psikhologii. 2001. №4. Pp. 31-38.
2. *Bol'shunova N.Ya.* Usloviya i sredstva razvitiya sub"yektnosti: avtoref. dis. … d-ra psikhol. nauk. Novosibirsk: NGPU, 2006. 48 pp.
3. *Kaverin Yu.A.* Tvorcheskoye samorazvitiye uchitelya kak protsess sovershenstvovaniya yego professionalizma // Nauchnaya elektronnaya biblioteka ‘‘Kiberleninka’’: Narodnoye obrazovaniye. Pedagogika: Nauchnyye stat'i. Available at: http:// cyberleninka.ru, accessed 18.10.2014.
4. *Rogov Ye.I.* Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa v obrazovanii. M.: VLADOS, 1995. 527 pp.
5. Vospitatel'nyy protsess: izucheniye effektivnosti. Metodicheskiye reko-mendatsii / edited by Ye.N. Stepanova. M.: Sfera, 2001. 128 pp.
6. Diagnostika professional'nogo masterstva pedagogov // Attestatsiya: Material po attestatsii pedagogov doshkol'nykh uchrezhdeniy: V pomoshch' ekspertu. Available at: http:// attestatia.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=145, accessed 21.09.2014.

ОБ АВТОРАХ

Андронникова Ольга Олеговна — Россия, г. Новосибирск. Декан факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент; руководитель кризисного волонтерского телефона доверия для женщин. E-mail: andronnikova_69@mail.ru

Ашанина Елена Николаевна — Россия, г. Санкт-Петербург. Доктор психологических наук, профессор кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)». E-mail: liola@nm.ru

Базарова Долгор Раднанимаевна — Россия, г. Улан-Удэ. Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет». E-mail: dolgor.bazarova@yandex.ru

Баянова Лариса Фаритовна — Россия, г. Казань. Доктор психологических наук, профессор кафедры прикладной психологии института психологии образования ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет». E-mail: balan7@yandex.ru

Белашина Татьяна Валентиновна — Россия, г. Новосибирск. Старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: tatyanabelashina@mail.ru

Белобрыкина Ольга Альфонсасовна — Россия, г. Новосибирск. Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: olga.belobrykina@gmail.com

Белова Екатерина Владимировна — Россия, г. Ростов-на-Дону. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет». E-mail: prokopeon@mail.ru

Бережинская Виктория Андреевна — Россия, г. Новосибирск. Студентка факультета государственного и муниципального управления Сибирского института управления (филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: berezhinskaya1995@mail.ru

Научный руководитель – Плотников С.Г., старший преподаватель кафедры психологии Сибирского института управления (филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: plotnikow@mail.ru

Большунова Наталья Яковлевна — Россия, г. Новосибирск. Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: nat_bolshunova@mail.ru

Валитова Ирина Евгеньевна — Республика Беларусь, г. Брест. Заведующая кафедрой психологии развития УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», кандидат психологических наук, доцент. E-mail: irvalitova@yandex.ru

Васильев Виктор Георгиевич — Россия, г. Красноярск. Кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, психологии и социологии института педагогики СГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». E-mail: vgvasil2@yandex.ru

Ваткова Ольга Анатольевна — Россия, г. Челябинск. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». E-mail: o_kondr68@list.ru

Втюрина Татьяна Анатольевна — Россия, г. Киров. Старший преподаватель кафедры практической психологии института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет». E-mail: vttanja@gmail.com

Гаголкина Евгения Анатольевна — Россия, г. Новосибирск. Студентка факультета государственного и муниципального управления Сибирского института управления (филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: zenehka09@mail.ru

Научный руководитель – Плотников С.Г., старший преподаватель кафедры психологии Сибирского института управления (филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: plotnikow@mail.ru

Гейдебрехт Наталья Андреевна — Россия, г. Новосибирск. Студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: ander.natali@yandex.ru

Научный руководитель – Белобрыкина О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: olga.belobrykina@gmail.com

Дагбаева Соелма Батомункуевна — Россия, г. Чита. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет». E-mail: soela@bk.ru

Данилов Юрий Сергеевич — Россия, г. Новосибирск. Студент факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: taradanovo1993@mail.ru

Научный руководитель – Белобрыкина О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: olga.belobrykina@gmail.com

Даренских Светлана Сергеевна — Россия, г. Барнаул. Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет». E-mail: svetla-ss@yandex.ru

Демещенко Валерий Анатольевич — Россия, г. Томск. Студент факультета поведенческой медицины и менеджмента ГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет» Минздрава России. E-mail: valeryi29.09.93@mail.ru

Научный руководитель – Шабаловская М.В., кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей и дифференциальной психологии ГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет» Минздрава России. E-mail: m_sha79@mail.ru

Домбровска Александра — Польша, г. Ополе. Ассистент отдела социальных коммуникаций Опóльского Университета.

Дума Светлана Николаевна — Россия, г. Новосибирск. Кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник ФГБУ НИИ терапии и профилактической медицины СО РАМН, зав. Городским центром по борьбе с деменцией г. Новосибирска, врач-невролог высшей категории. E-mail: duma.svetlana@yandex.ru

Жукова Валентина Павловна — Россия, г. Санкт-Петербург. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической антропологии СПб ГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский Государственный институт психологии и социальной работы». E-mail: gaidaim3@yandex.ru

Защиринская Оксана Владимировна — Россия, г. Санкт-Петербург. Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», исполнительный директор Санкт-Петербургского отделения Российского психологического общества. E-mail: zaoks@mail.ru

Зорькина Ольга Сергеевна — Россия, г. Новосибирск. Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: olechka_zorkina@mail.ru

Иванина Юлия Владимировна — Россия, г. Красноярск. Магистрант института педагогики, психологии и социологии СГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». E-mail: plan-ipps@yandex.ru

Научный руководитель – Долидович О.М., кандидат исторических наук, доцент кафедры социальных технологий СГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». E-mail: dolidovich@mail.ru

Иванченко Валерия Анатольевна — Россия, г. Новосибирск. Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: pskabinet@gmail.com

Каргаполова Яна Александровна Россия, г. Новосибирск. Студентка факультета государственного и муниципального управления Сибирского института управления (филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: ya.aleksandrovna.rus@gmail.com

Научный руководитель – Плотников С.Г., старший преподаватель кафедры психологии Сибирского института управления (филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: plotnikow@mail.ru

Козлова Юлия Анатольевна Россия, г. Новосибирск. Ассистент кафедры гражданского права и процесса ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет». E-mail: aaliyah.06@mail.ru

Короткая Мария Владимировна Россия, г. Томск. Студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский государственный университет». E-mail: nana-mi@sibmail.com

Научный руководитель – Сорокова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский государственный университет». E-mail: soroka-lara54@yandex.ru

Кошенова Марина Ивановна Россия, г. Новосибирск. Кандидат психол. наук, доцент, ведущий специалист отдела по охране здоровья и медицинскому сопровождению социальных проектов Департамента по социальной политике мэрии г. Новосибирска. E-mail: koshenova.m.i@gmail.com

Крамар Ия Александровна Россия г. Бердск. Воспитатель МАДОУ – детский сад № 7 «Семицветик» комбинированного вида. E-mail: dad.fed@yandex.ru

Крийт Евгений Евгеньевич Россия, г. Санкт-Петербург. Студент ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет». E-mail: gekaKriit92@gmail.com

Научный руководитель – Ашанина Е.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)». E-mail: liola@nm.ru

Кузнецова Алена Владимировна Россия, г. Ростов-на-Дону. Магистрант академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет». E-mail: ckags_student@mail.ru

Научный руководитель – Панкратова И.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет». E-mail: iapankratova@sfedu.ru

Кузнецова Элеонора Александровна Россия, г. Москва. Студентка института права и гуманитарного образования ФГОУ ВПО «Московский университет экономики, статистики, информатики». E-mail: eleonora1571@gmail.com

Научный руководитель – Палт Е.А., преподаватель кафедры организационной психологии института права и гуманитарного образования ФГОУ ВПО «Московский университет экономики, статистики, информатики». E-mail: katerinapalt@gmail.com

Кузьменкова Лидия Всеволодовна Россия, Санкт-Петербург. Заведующая кафедрой психологического консультирования СПб ГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский Государственный институт психологии и социальной работы», кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии, психологии здоровья и развития. E-mail: sondy@mail.ru

Ламаева Баярма Васильевна Россия, г. Улан-Удэ. Старший преподаватель кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин педагогического института ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет». E-mail: lamaeva@pochta.ru

Левит Леонид Зигфридович Республика Беларусь, г. Минск. Директор Центра психологического образования и здоровья, кандидат психологических наук, доцент. E-mail: leolev44@tut.by

Леонтьев Владимир Григорьевич Россия, г. Новосибирск. Доктор психологических наук, почетный профессор ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Лидин Константин Львович Болгария, г. Варна. Зам. директора по науке Института культуры мифа. Россия, г. Иркутск кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет путей сообщения». E-mail: lidinkl@hotmail.com

Логункова Наталья Игоревна Россия, г. Барнаул. Магистрант факультета психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет». E-mail: logunkovan@yandex.ru

Научный руководитель – Даренских С.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет». E-mail: svetla-ss@yandex.ru

Мальцева Анастасия Викторовна Россия, г. Новосибирск. Студентка факультета государственного и муниципального управления Сибирского института управления (филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: aspidiastra@mail.ru

Научный руководитель – Плотников С.Г., старший преподаватель кафедры психологии Сибирского института управления (филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: plotnikow@mail.ru

Медведев Аркадий Спартакович — Республика Беларусь, г. Минск. Республиканский научно-практический центр психического здоровья. Директор Центра наркологии АН РБ, доктор медицинских наук, профессор. E-mail: a.s.medvedev@mail.ru

Мельникова Маргарита Михайловна — Россия, г. Новосибирск. Кандидат медицинских наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности института естественных и социально-экономических наук ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: melnicovamm@yandex.ru

Миланков Мирьяна — Сербия, г. Нови Сад. Директор Национальнго центра по предупреждению травматизма и укреплению безопасности, доктор медицинских наук, профессор. E-mail: drmirjana.milankov@gmail.com

Монсонова Арюна Раднанимаевна — Россия, г. Улан-Удэ. Заместитель декана социально-психологического факультета по учебной работе, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет». E-mail: monsonova@rambler.ru

Низовских Нина Аркадьевна — Россия, г. Киров. Доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет». E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

Нургалеева Анна Андреевна — Россия, г. Новосибирск. Аспирант кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: ushakova.anna@gmail.com

Научный руководитель – Большунова Н.Я., доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: nat_bolshunova@mail.ru

Няголова Марияна Димитрова — Болгария, г. Велико Търново. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Великотырновского университета имени Святых Кирилла и Мефодия. E-mail: mnyagolova@yandex.ru

Палт Екатерина Александровна — Россия, г. Москва. Преподаватель кафедры организационной психологии института права и гуманитарного образования ФГОУ ВПО «Московский университет экономики, статистики, информатики». E-mail: katerinapalt@gmail.com

Панкратова Ирина Анатольевна — Россия, г. Ростов-на-Дону. Кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет». E-mail: iapankratova@sfedu.ru

Перистая Ирина Васильевна	Россия, г. Томск. Студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский государственный университет». E-mail: arina_p@sibmail.com *Научный руководитель* – Сорокова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский государственный университет». E-mail: soroka-lara54@yandex.ru
Плотников Сергей Геннадьевич	Россия, г. Новосибирск. Старший преподаватель кафедры психологии Сибирского института управления (филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: plotnikow@mail.ru
Подгорецкий Юзеф	Польша, г. Ополе. Руководитель отдела социальных коммуникаций Опóльского Университета, доктор психологии, педагогики и философии, профессор. E-mail: podgorecki@uni.opole.pl
Полещук Юлия Анатольевна	Республика Беларусь, г. Минск. Кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». E-mail: polishuk@tut.by
Полякова Ольга Николаевна	Россия, г. Санкт-Петербург. Кандидат биологических наук, доцент кафедры консультативной психологии, психологии здоровья и развития ГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский Государственный институт психологии и социальной работы».
Радованович Мила	Сербия, г. Нови Сад. Магистр психологии, научный сотрудник Национального центра по предупреждению травматизма и укреплению безопасности. E-mail: radovanovic.mila@gmail.com
Резинкова Елена Владимировна	Россия, г. Санкт-Петербург. Учитель ГБОУ СОШ № 292 с углубленным изучением математики Фрунзенского района Санкт-Петербурга. E-mail: osca@yandex.ru
Руденская Юлия Евгеньевна	Россия, г. Новосибирск. Кандидат социологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: rudenskaja@rambler.ru
Рудольф Светлана Александровна	Германия, г. Йена. Доктор философии, профессор факультета психологии института славянских исследований Йенского университета имени Фридриха Шиллера.
Савенков Александр Ильич	Россия, г. Москва. Директор Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», доктор психологических наук, профессор. E-mail: asavenkov@bk.ru

Санжаева Римма Дугаровна Россия, г. Улан-Удэ. Доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», отличник народного просвещения. E-mail: rimmasan@pochta.ru

Сарсембаева Элла Юрьевна Республика Казахстан, г. Павлодар. Магистр психологии, старший преподаватель департамент «Педагогика и спорт» Инновационного Евразийского университета. E-mail: elmasars@mail.ru

Сергеева Оксана Михайловна Россия, г. Нижний Новгород. Кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». E-mail: sergeeva_oxana@fsn.unn.ru

Соколова Анастасия Александровна Россия, г. Новосибирск. Студентка факультета государственного и муниципального управления Сибирского института управления (филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: sokolyscha@mail.ru

Научный руководитель – Плотников С.Г., старший преподаватель кафедры психологии Сибирского института управления (филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: plotnikow@mail.ru

Соловьёва Валентина Авенировна Россия, г. Кострома. Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова». E-mail: sowa56@mail.ru

Солодуха Юлия Михайловна Республика Беларусь, г. Минск. Научный сотрудник кафедры психологии сектора психологии развивающего образования НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. E-mail: leila_30@tut.by

Спирина Екатерина Анатольевна Россия, г. Новосибирск. Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: spirina@mail.ru

Научный руководитель – Собольников В.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Стреленко Анна Анатольевна Республика Беларусь, г. Витебск. Кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». E-mail: strelenko@list.ru

Судникова Инна Анатольевна Россия, г. Санкт-Петербург. Студентка факультета психологии ГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский Государственный институт психологии и социальной работы». E-mail: innasudnikova@gmail.com

Научный руководитель – Кузьменкова Л.В., заведующая кафедрой психологического консультирования СПб ГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский Государственный институт психологии и социальной работы», кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии, психологии здоровья и развития. E-mail: sondy@mail.ru

Тихонова Инна Викторовна Россия, г. Кострома. Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова». E-mail: inn.007@mail.ru

Третьяк Марина Валерьевна Россия, г. Красноярск. Магистрант института педагогики, психологии и социологии СГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». E-mail: marytretyak_1994@mail.ru

Научный руководитель – Васильев В.Г., кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, психологии и социологии СГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». E-mail: vgvasil2@yandex.ru

Труфанова Ольга Константиновна Россия, г. Ростов-на-Дону. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии академии психологии и педагогики ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет». E-mail: trufanovaok@mail.ru

Устинова Ольга Анатольевна Россия, г. Новокузнецк. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». E-mail: ustinova_oly@mail.ru

Чухров Александр Семенович Россия, г. Новосибирск. Кандидат технических наук, доцент кафедры систем радиосвязи ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики». E-mail: mba3@sibmail.ru

Чухрова Марина Геннадьевна Россия, г. Новосибирск. Доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: mba3@sibmail.ru

Шабаловская Марина Владимировна Россия, г. Томск. Кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей и дифференциальной психологии ГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет» Минздрава России. E-mail: m_sha79@mail.ru

Шаманаева Ксения Андреевна — Россия, г. Новосибирск. Студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: ksenia_a91@mail.ru

Научный руководитель – Белашина Т.В., старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: tatyanabelashina@mail.ru

Шнейдер Лидия Бернгардовна — Россия, г. Москва. Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: lsh-nejder@yandex.ru

Юдина Светлана Дмитриевна — Россия, г. Новосибирск. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Сибирского института управления (филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»). E-mail: sveud@rambler.ru

Яшина Виктория Викторовна — Россия, г. Бердск. Старший воспитатель МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №15 «Ручеек». E-mail: bsk_du15@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие научных редакторов. Владимир Григорьевич Леонтьев – Личность. Ученый. Учитель……... 5
Часть 1. Штрихи к портрету…… 15
Белобрыкина О.А. В.Г. Леонтьев – вехи истории: традиции, современность, биографическая память…… 15
Базаров Т.Ю. О Владимире Григорьевиче Леонтьеве…….. 20
Санжаева Р.Д. Памяти Учителя……. 22
Большунова Н.Я. Владимир Григорьевич Леонтьев – Человек. Педагог. Ученый..…… 25
Нургалиев В.С. В.Г. Леонтьев в моей жизни……. 27
Морогин В.Г. Коллега. Соратник. Учитель…… 29
Антилогова Л.Н. Светлая память Учителю…… 31
Агавелян Р.О. В.Г. Леонтьев как личность и профессионал……..... 32
Хасанбаева Д.Х. О нашем Учителе с глубокой благодарностью и признательностью…….. 33
Пономаренко Т.И. Жизненный оптимизм Учителя – основа достижений ученика……... 35
Абакирова Т.П. Добрая память о Владимире Григорьевиче……. 37
Архипова И.В. Путевка в научную жизнь……... 38
Боровец Е.Н. И духом всегда молодой…… 39
Юдина С.Д. Последний из могикан……..... 40
Тараканов А.В. Память О В.Г. Леонтьеве должна быть жива…….. 42
Кунц Л.И. Светлая память Учителю…… 43
Рюмина Т.В. Легенда университета и российской психологии…… 44
Белашина Т.В. Эталон ученого и образец высокой культуры…….. 45
Гунько А.А. Памяти Владимира Григорьевича Леонтьева…… 47
Козлова В.В. Память о прекрасном человеке – Владимире Григорьевиче Леонтьеве……... 48
Часть 2. Психологические проблемы мотивации личности……. 50
Леонтьев В.Г. Проблемы психологии мотивации в отечественной психологии..... 50
Андронникова О.О. Мотивация виктимного поведения…… 57
Ашанина Е.Н., Крийт Е.Е. Представления студентов технических университетов о профессиональных качествах преподавателей, влияющих на мотивацию обучения в вузе…….. 65
Ашанина Е.Н. Психологические особенности профессиональной мотивации сотрудников ГПС МЧС России……... 68
Базарова Д.Р. Психосемантика образа мира молодежи и ее мотивационные механизмы……. 71

Баянова Л.Ф. Нормативные представления студентов о профессии как содержательные ориентиры профессиональной мотивации и конгруэнтности субъекта профессиональной культуре (на примере медицинского колледжа)….. 75
Белашина Т.В., Шаманаева К.А. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и учебной мотивации у студентов различных специальностей…… 81
Белобрыкина О.А. Типология мотивов и методы их диагностики в современной психологии……... 85
Белова Е.В. Учебная мотивация выпускников вуза в связи с их представлением о будущем……... 99
Большунова Н.Я., Устинова О.А. Площадка детского диалога как средство актуализации развития индивидуальности……. 103
Валитова И.Е. Психологическое прошлое в структуре самосознания детей дошкольного возраста……... 110
Васильев В.Г., Третьяк М.В. Структура мотивов учебной деятельности и её связь с системой учебных действий……. 114
Ваткова О.А. Мотивация как условие развития визуального мышления студентов педагогического вуза…….. 118
Втюрина Т.А. Мотивация как психологическая идея: спектр потенциальных смыслов…….. 121
Гейдебрехт Н.А., Белобрыкина О.А. Школьная мотивация: о состоятельности диагностической методики Н.Г. Лускановой……. 125
Дагбаева С.Б. Мотивы в этнической социализации личности……. 134
Данилов Ю.С. Принципы исследования мотивации по В.Г. Леонтьеву…….. 138
Даренских С.С., Логункова Н.И. Мотивация женщин, подвегшихся домашнему насилию…….. 142
Демещенко В.А., Шабаловская М.В. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов-психологов с академической задолженностью и без неё…… 144
Дума С.Н., Мельникова М.М. Формирование мотивации у студентов по социальному сопровождению лиц с проявлением деменции…….. 146
Жукова В.П. Развитие мотивации студентов к обучению в вузе……. 151
Защиринская О.В. Эмоциональный компонент невербальной коммуникации….. 156
Зорькина О.С. Анализ категорий «мотивация» и «мотив» с позиций отечественной психологии……... 164
Иванина Ю.В. Особенности мотивации магистрантов института педагогики, психологии и социологии Сибирского Федерального Университета……. 167
Иванченко В.А., Козлова Ю.А. Бинарные занятия как способ изменения мотивации обучения студентов в вузе…… 171
Короткая М.В., Перистая И.В. Влияние гендерного фактора на систему мотивации в организации……..... 174
Крамар И.А. Эффективные формы и методы формирования деятельностной мотивации у детей дошкольного возраста…….. 178
Кузнецова Э.А., Палт Е.А. Особенности мотивационной сферы специалистов-фрилансеров……... 182
Кузьменкова Л.В., Судникова И.А. Мотивирующие факторы трудовой деятельности субъектов помогающих профессий……. 185
Ламаева Б.В. Этнокультурные ценности как мотивация развития музыкальных способностей студентов…… 189

Левит Л.З. Психологический эгоизм и мотивация…… 192
Лидин К.Л. «Закон биполярных условий» В.Г. Леонтьева применительно к эмоциональной мотивации студентов…….. 195
Миланков М., Радованович М. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у студентов вузов……... 201
Монсонова А.Р. Этноконфессиональная идентичность как фактор развития личности…….. 206
Низовских Н.А. Мотивация к саморазвитию в профессиональной деятельности преподавателя вуза…… 210
Нургалеева А.А. Ценности подростков и родителей во взаимоотношениях между взрослой и юношеской субкультурами в современной социокультурной ситуации в России……..... 213
Няголова М.Д. Исследование мотивации в генетической психологии Анри Валлона…….. 216
Панкратова И.А., Кузнецова А.В. Взаимосвязь профессиональной мотивации и профессиональных представлений менеджеров среднего звена……... 219
Плотников С.Г., Бережинская В.А., Гаголкина Е.А., Соколова А.А. Связь мотивации достижения с профессиональными притязаниями у студентов-психологов…… 222
Плотников С.Г., Мальцева А.В., Каргаполова Я.А. Мотивационные предпочтения и профессиональное выгорание сотрудников уголовно-исправительной системы…….. 224
Подгорецкий Ю., Домбровска А. Роль мотивационно-смыслового компонента социальной коммуникации в современном образовании……. 227
Полещук Ю.А., Солодуха Ю.М. Динамика профессиональной направленности и мотивации студентов-психологов 1-5 курсов……. 231
Полякова О.Н., Резинкова Е.В. Отношения в коллективе класса как фактор успешного обучения учащихся……... 236
Руденская Ю.Е. Дефицитарная мотивация социального функционирования виктимной личности как феномен социально-психологической виктимологии…… 239
Рудольф С.А., Кошенова М.И. О роли мотивации профессиональной деятельности в формировании синдрома эмоционального выгорания……... 243
Савенков А.И. Мотивация творчества как активность бессознательного……... 250
Санжаева Р.Д. Теория мотивации В.Г. Леонтьева в контексте постнеклассической психологии……. 254
Сарсембаева Э.Ю. Содержательные характеристики стимулирования как фактора формирования мотивации специалиста…… 258
Сергеева О.М. Роль экзаменов в изменении учебной мотивации студентов вуза……..... 264
Соловьёва В.А. Мотивация личности с позиции системного подхода…… 267
Спирина Е.А. Дескриптивные характеристики коммуникативной мотивации подростков с отклоняющимся поведением…… 269
Стреленко А.А., Белобрыкина О.А. Мотивационные детерминанты ювенальной виктимности……..... 274
Тихонова И.В. Диагностика мотивов принятия ребенка в замещающую семью…….. 281
Труфанова О.К. Особенности оценки личности и мотивации суицидентов в посмертной судебно-психологической экспертизе военнослужащих…….. 284

Чухров А.С. Особенности мотивации выбора технической специальности…… 286
Чухрова М.Г., Медведев А.С. Мотивация потребления психоактивных веществ в подростковом возрасте…….. 290
Шнейдер Л.Б. Образ профессии в контексте профессионального самоопределения и становления трудовой мотивации студентов…….. 300
Юдина С.Д. Актуализация творческих потребностей (из опыта работы психолога)…….. 308
Яшина В.В. Актуализация мотивации педагогов к профессиональному саморазвитию посредством организации работы творческих групп……... 313
Об авторах……. 317

CONTENTS

Preface scientific editors. Vladimir G. Leontiev – Personality. Scientist. Teacher……. 5
Part 1. Strokes to the portrait……. 15
Belobrykina O.A. V.G. Leontiev – milestones of history: tradition, modernity, biographical memory……... 15
Bazarov T.Yu. About Vladimir Grigor'evich Leontiev……... 20
Sanzhaeva R.D. Memory Master…… 22
Bolshunova N.Ya. Vladimir Grigor'evich Leontiev – Man. Teacher. Scientist…….. 25
Nurgaliyev V.S. V.G. Leontiev in my life…… 27
Morogin V.G. Colleague. Ally. Teacher…….. 29
Antilogova L.N. The bright memory Teacher…….. 31
Agavelyan R.O. V.G. Leontiev as a person and a professional……... 32
Hasanbaeva J.H. About our Teacher with deep gratitude and appreciation……... 33
Ponomarenko T.I. The resiliency of Teachers – the basis of student achievement……. 35
Abakirova T.P. Good memory of Vladimir Grigor'evich…… 37
Arkhipova I.V. Stay in the scientific life…….. 38
Borovets E.N. And the spirit is always young... ……. 39
Yudina D.S. Last of the Mohicans……... 40
Tarakanov A.V. The memory of V.G. Leontiev to be alive……. 42
Kunz L.I. The bright memory of Master... …….. 43
Rumina T.V. legend of University and Russian psychology…… 44
Belashina T.V. Etalon scientist and a sample of high culture…….. 45
Gun'ko A.A. Memory of Vladimir Grigor'evich Leontiev……... 47
Kozlova V.V. Memory of a wonderful man – Vladimir Grigor'evich Leontiev…….. 48
Part 2. Psychological problems of motivation of the person…….. 50
Leontiev V.G. Motivation psychology problems in domestic psychology…….. 50
Andronnikova O.O. Motivation of viktimny behavior……. 57
Ashanina E.N., Kriit E.E. Engineering students' presentations about teachers' professional qualities affecting on motivation of training in high school……... 65
Ashanina E.N. Psychological features of professional staff motivation Russian ministry for emergency situation…….. 68
Bazarova D.r. Psychosemantics of image world youth Baikal region…… 71
Bayanova L.F. Standard ideas of students of a profession as substantial reference points of professional motivation and congruence of the subject to professional culture (on the example of medical college)…… 75
Belashina T.V., Shamanaeva K.A. Relationship life orientations and learning motivation students various special…… 81
Belobrykina O.A. Typology of motives and methods of their diagnostics in modern psychology……... 85
Belova E.V. Academic motivation of graduates in connection with their concept of the future…… 99
Bolshunova N.Ya., Ustinova O.A. Playground children's dialogue as a means of updating the development of individuality…….. 103
Valitova I.E. Psychological past in a structure of self-councsiessness of preschool children…… 110
Vasilyev V.G., Tretyak M.V. Structure of motives learning activitys and its relation to system learning actions…… 114
Vatkova O.A. Motivation as a factor of development of visual thinking pedagogical university students……... 118
Vturina T.A. Motivation as a psychological idea: spectrum potential meanings……. 121

Geydebrekht N.A., Belobrykina O.A. School motivation: about a solvency of the diagnostic technique of N.G. Luskanova…… 125
Dagbaeva S.B. Motives in personality ethnic socialization……. 134
Danilov Yu.S. Principles of research of motivation on V.G. Leontiev…… 138
Darenckikh S.S., Logunkova N.I. Motivation of women exposed domestic violence…. 142
Demeshchenko V.A., Shabalovskaya M.V. Students psychology differences in internal and external study motivations depend on having or not having academic failures…... 144
Duma S.N., Melnikova M.M. Formation of motivation at students on social escort of persons with manifestation of dementia…….. 146
Zhukova V.P. On developing self-motivation in students in higher education…… 151
Zashchirinskaia O.V. Emotional component of nonverbal communication…… 156
Zorkina O.S. Analysis of the concepts of motivation in Russian psychology…… 164
Ivanina Yu.V. Motivational features of the master degree students of the institute of educational science, psychology and sociology, Siberian Federal University……..... 167
Ivanchenko V.A., Kozlova Yu.A. Binary practical lessons as a way to change a motivation of education of students at a high school…… 171
Korotkaya M.V., Peristaya I.V. Research the effect of gender factor on the system of motivation in organization……... 174
Kramar I.A. Effective forms and methods of forming activity motivation in preschool children…… 178
Kuznetsova E.A., Palt E.A. Descriptors of motivational sphere of frilancers……. 182
Kuzmenkova L.V., Sudnikova I.A. Motivating factors work subjects helping professions……... 185
Lamaeva B.V. Ethno-cultural values as a motivation for the development the musical abilities of students…….. 189
Levit L.Z. Psychological egoism and motivation……. 192
Lidin K.L. ‘‘The law of bipolar conditions’’ of V.G. Leontiev in relation to emotional motivation of students…….. 195
Milankov M., Radovanovic M. Formation of motivation to the healthy lifestyle at students of higher education institutions…….. 201
Monsonova A.R. Ethnoconfessional identity as a factor of development of personality…… 206
Nizovskikh N.A. The motivation to self-development in the professional activity of teacher of the University…… 210
Nurgaleeva A.A. Teens and parents in the relationship between adult and juvenile subculture modern sociocultural situation in Russia…… 213
Nyagolova M.D. The investigation of motivation in the genetic psychology of Henri Wallon…….. 216
Pankratova I.A., Kuznetsova A.V. The relationship of professional motivation and professional representations of middle managers…… 219
Plotnikov S.G., Berezhinskaya V.A., Gagolkina E.A., Sokolova A.A. The relation between achievement motivation and the professional ambitions of psychology students…… 222
Plotnikov S.G., Maltseva A.V., Kargapolova Ya.A. The motivational preferences and job burnout of the penal system staff…….. 224
Podgoretsky Yu., Dombrovska A. Role of the motivational and semantic component of social communication in modern education…… 227
Poleshchuk Yu.A., Solodukha Yu.M. Dynamics of a professional orientation and motivation of students psychologists of 1-5 courses……... 231

Polyakova O.N., Resinkova E.V. The relations in collective of class as a factor of successful training of pupils…… 236
Rudenskaya Yu.E. Deficiental motivation of social functioning of the viktimny personality as social and psychological viktimologiya's phenomenon…… 239
Rudolf S.A., Koshenova M.I. About a role of motivation of professional activity in formation of a syndrome of emotional burning out……. 243
Savenkov A.I. Motivation of creativity as activity of the unconscious…… 250
Sanzhaeva R.D. V.G. Leontiev's theories of motivation in the context of postnonclassical psychology…… 254
Sarsembayeva E.Yu. Substantial characteristics as a factor in stimulating the formation of professional motivation…….. 258
Sergeeva O.M. The role of exams in changing learning motivation of university students…… 264
Soloveva V.A. The motivation of an individual from positions of the system approach……... 267
Spirina E.A. Descriptive characteristics communicative motivation of teenagers with deviant behavior……... 269
Strelenko A.A., Belobrykina O.A. Motivational determinants of a juvenile viktimnost…… 274
Tikhonova I.V. Analysis of motives for taking a foster child in a family…… 281
Trufanova O.K. Features of the evaluation of the personality and motivation of the suicide victims in post-mortem forensic psychological expertise of conscripts…….. 284
Chukhrov A.S. Features of motivation selection technical specialties……. 286
Chukhrova M.G., Medvedev A.S. Motivation of consumption of psychoactive agents at teenage age……... 290
Schneider L.B. Image of a profession in the context of professional self-determination and formation of labor motivation of students……. 300
Yudina S.D. Updating of creative requirements (from experience of the psychologist)…… 308
Yashina V.V. Updating of motivation of teachers to professional self-development by means of the organization of work of creative groups……. 313
About the authors……. 317

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ:
ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

Материалы Международной научно-практической конференции,
посвященной 85-летию доктора психологических наук,
почетного профессора НГПУ В. Г. Леонтьева
(г. Новосибирск, 25−28 декабря 2014 г.)

В оформлении обложки использована фотография «A foggy day in Lincoln's Inn, London» (Фотография из архива General Photographic Agency, 1932 г.).

В авторской редакции

Компьютерная верстка − *И. Н. Кормачёва*
Дизайн обложки – *В. Н. Дружинин*

Подписано в печать 10.03.2015 г. Формат бумаги 60×84/16.
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 20,8. Усл. печ. л. 19,5.
Тираж 150 экз. Заказ №

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Отпечатано:
ФГБОУ ВПО «НГПУ»