

Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского»

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 2

Ярославль
2009

ББК 74.00я434+88я434
УДК 37.013
И 602

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

И 602 Индивидуализация обучения и воспитания [Текст]: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 307 с.

В сборнике опубликованы материалы докладов 63-й научной конференции, посвященной памяти К.Д. Ушинского. Представлены результаты исследований в области педагогики и психологии ученых, аспирантов, соискателей, а также учителей-практиков. Книга рассчитана на читателей, которых волнуют проблемы психолого-педагогической теории и практики.

Редакционная коллегия: М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.В. Борисова, А.В. Золотарева, В.А. Мазилев, Д.С. Молоков, Н.В. Нижегородцева, С.Л. Паладьев.

ISBN 978-875-555-46-8

© ГОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»,
2009
© Авторы материалов, 2009

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ «УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

© А. В. Золотарева

Индивидуализация развития одаренного ребенка в условиях региональной системы образования: постановка проблемы

В послании Федеральному собранию РФ (05.11.2008) Президент РФ один из основных акцентов сделал на школьном образовании, в том числе указал, что одновременно с реализацией стандарта общего образования должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности. Обращение к проблеме целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью на уровне государства обусловлено многими кардинальными переменами, происходящими в социально-экономическом развитии нашей страны.

Качественный скачок в развитии новых технологий повлек за собой потребность общества в людях, способных нестандартно решать новые проблемы, вносить новое содержание во все сферы жизнедеятельности. Выполнить эту потребность возможно только путем сохранения и преумножения интеллектуального потенциала страны. Именно одаренные дети дают уникальную возможность российскому обществу компенсировать потребность в экстенсивном воспроизводстве интеллектуального человеческого ресурса. Именно они – национальное достояние, которое надо беречь и которому надо помогать. Поэтому важной задачей современного образования в России является сохранение и развитие творческого потенциала человека. Решение этой проблемы актуализирует необходимость формирования национальной инновационной системы образования, которая предполагает выявление условий и средств, способствующих развитию в ней одаренного ребенка.

Сегодня в России имеется достаточно большой опыт в организации работы с одаренными детьми. При этом в научной

литературе выделяют две группы факторов: личностные (или внутренние) факторы и факторы воспитания и окружающей среды (или внешние) [1].

Анализ проблемы развития одаренных детей, проведенный нами, показывает, что в современной теории и практике достаточно полно представлены исследования факторов личностного развития одаренных детей, их врожденных задатков, интересов и способностей, мотивации достижения, стремление к знаниям, познавательных потребностей и т.д. (А. Бине, П.П. Блонский, Ф. Гальтон, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, О.М. Дьяченко, А.М. Матюшкин, К. Хеллер и др.). Кроме того, большое внимание уделяется вопросам воспитания одаренности, формирования Я-концепции, способов поведения одаренных детей, влияние на процессы их воспитания педагогов, образовательных учреждений разных типов (Р. Бернс, М.Э. Боцманова, А.В. Захарова, Е.В. Маркелова, Д. Фридман, В.С. Юркевич и др.).

Последний период социально-экономического развития нашей страны, в том числе и системы образования, характеризуется интеграционными процессами, позволяющими создавать новые условия для образования детей не только в отдельной школе или учреждении дополнительного образования детей, но и в рамках системы более высокого порядка – муниципальной или региональной системы образования. Одаренный ребенок в процессе своего развития может выходить за рамки школы, выбирать образовательные услуги, оказываемые другими типами образовательных учреждений в своем районе, регионе.

Вместе с тем, недостаточно изучены возможности развития одаренных детей в рамках внешней окружающей среды, формирования государственной системы целенаправленной работы с ними, в том числе, и на региональном уровне. Несмотря на то, что уже несколько лет в России реализуется Федеральная целевая программа «Дети России» и ее подпрограмма «Одаренные дети», действуют грантообразующие фонды (РФФИ, РГНФ и др.), Федеральные целевые программы Минобрнауки РФ, целевые программы РАН и т.д., по данным опроса, проведенного Фондом общественного мнения, главная роль в поддержке одаренных детей по-прежнему принадлежит

семье (72%). Уровень поддержки со стороны государственных учреждений и служб участники опроса оценивают крайне низко: только 11% считают, что государство помогает талантам, 69% указывают на явную недостаточность этой поддержки [2. С.12].

Кто помогает сегодня одаренным людям, и кто реально может им помочь? Чем региональная система образования может быть полезна одаренному ребенку, и какие условия могут быть созданы в ней для его развития? Кроме того, какие инновационные преимущества может приобрести региональная система образования для формирования нового интеллектуального и творческого потенциала региона?

В связи с этим возникает проблема создания условий в рамках региональной системы образования для развития одаренных детей. Для выявления возможностей решения данной проблемы мы провели анализ доступной нам практики работы с одаренными детьми в разных регионах России. Анализ практики позволил нам выявить некоторые условия развития одаренных детей в рамках региональной системы образования, которые мы объединили в представленные ниже группы.

Поиск талантливых детей, прогнозирование путей развития творческой личности и её успехов. Для поиска одаренных детей необходимо найти формы, которые можно логично встроить в систему работы с ними в регионе. Такими формами могут быть, например, систематическая диагностика одаренности, начиная с дошкольного возраста, отслеживание победителей конкурсов, соревнований, олимпиад и др. Мало просто выявить таланты, надо сохранить каждого, помочь выстроить путь их дальнейшего развития. Для этого необходимо формирование банка данных и создание мониторинга их развития и интеграции в экономику региона.

Развитие форм поддержки одаренных детей и талантливой молодежи на региональном уровне. На поддержку одаренности работают разнообразные региональные программы. Так, например, в Вологодской области, считают, что подпрограмма «Одаренные дети» требует обновления. Поэтому наряду с традиционными мероприятиями здесь осуществляется выявление и поддержка одаренных детей, проживающих в

сельской местности. Также действует подпрограмма «Научная смена» по выявлению и поддержке талантливой студенческой молодежи, программа «Участник молодежного научно-инновационного конкурса» (УМНИК) по поддержке инновационных проектов молодежи. Кроме того, в Вологодской области реализуется целая сеть программ, направленных на поддержку народного творчества и развитие творческой одаренности детей: областная целевая программа «Традиционная народная культура как основа сохранения культурной самобытности Вологодской области на 2008 - 2012 годы». Ярославская городская программа «Открытие» направлена на создание условий для развития интеллектуальных способностей обучающихся, в ее рамках проводится российская научная конференция школьников «Открытие». В Костромской области создаются программы, обеспечивающие развитие социального одаренных детей. Комплекс программ: «Наш выбор», «Надежда России», «Моя губерния», «Память сердца», «Актив-проект» и другие создают условия для проектно-практической и исследовательской деятельности обучающихся, для реализации собственных проектов, для включения в реальную преобразовательскую практику. В Калининградской области действует программа «Дети Калининграда», направленная на содействие развитию жизнестойкой, духовно и творчески развитой личности. Кроме того, важным направлением деятельности является поддержка одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для их выявления, развития, социализации. Например, программа «Окно в мир», созданная в Ярославской области для включения детей-инвалидов из сельской местности в разные формы дистанционного обучения и освоения новых информационных технологий. За годы существования программы компьютеры и доступ к Интернет получили более 100 детей с ограниченными возможностями здоровья. В Ставропольском крае дистанционным обучением ежегодно охвачено около 500 человек из разных районов и городов края.

Усиление роли системы дополнительного образования детей в развитии одаренности детей. Содержание современного дополнительного образования детей строится на идее образования как фактора развития личности. В сфере дополни-

тельного образования одаренный ребенок может реализовать свое личностное право на свободный выбор и реализацию целей своего жизненного предназначения. Именно свободный выбор ребенка есть существенный признак дополнительного образования. Поэтому в самом широком смысле слова дополнительное образование – это «образование целевого выбора». В дополнительном образовании сегодня реализуются разнообразные направления развития творческих способностей детей: литературных, театральных, изобразительных и др. Большое внимание в системе дополнительного образования уделяется развитию интеллектуальных способностей детей. В некоторых регионах России создаются разные очно-заочные школы, школы олимпиадной или довузовской подготовки, специализированные классы на базе УДОД, которые обеспечивают углубленное изучение школьных предметов и обеспечивают особые условия для развития одаренных детей. Например, ГОУ ДОД Центр «Олимп» в Ярославской области, Центр предпрофильной подготовки и профориентации, созданный на базе отдела социального творчества Костромского областного дворца творчества детей и молодежи, центр для одаренных детей «Поиск», Малая академия наук при Ставропольском городском дворце детского творчества, краевые очно-заочная экологическая школа, малая техническая академия, научные общества учащихся (Челябинск, Томск и др.) создаются как при школах, так и в учреждениях дополнительного образования.

Интеграция образовательных учреждений разных типов в рамках региональной системы образования, в том числе и с академической наукой. Взаимодействие образовательных учреждений в вопросах работы с одаренными детьми происходит в различных формах: олимпиад, конкурсов, семинаров, фестивалей, соревнований, первенств, выставок, круглых столов, конференций и др. Внешние интегрированные проекты, программы, процессы в системе образования детей – это также одно из условий развития одаренных детей. При этом интеграцию необходимо рассматривать и по горизонтали, как обеспечение взаимодействия образовательных учреждений, и по вертикали, как обеспечение преемственности образования на разных этапах взросления ребенка (дошкольном, школьном, про-

фессиональном), например, областной конкурс социального творчества «Сотвори себя, сотвори свой мир», который проводится Костромским областным дворцом творчества. Его целью является создание условий для формирования активной гражданской позиции молодежи, выявление творческих, социально одаренных детей, способных к преобразованию социума, и поддержка их социально значимых инноваций. Для проведения конкурса дворец объединился с департаментом образования и науки администрации Костромской области, при поддержке Костромской областной Думы, Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, Костромской ГТРК и Бизнес-клуба Костромской области. Таким образом, преобразование Костромской области стало общим делом детей и взрослых. Обучающиеся, участвуя в программе, включились в реальную социальную практику, социальное творчество, заявили о себе как о полноправном субъекте развития области. Важное значение имеет интеграция общего, дополнительного и высшего академического образования. Одним из первых опытов работы в этом направлении считается создание системы «школа – вуз – аспирантура (докторантура)», созданной на базе факультета МГУ Московский физико-технический институт. В «систему Физтех» входят три взаимосвязанных компонента: целенаправленный отбор талантливой молодежи через сеть школ довузовской подготовки, фундаментальное естественно-гуманитарное образование студентов, их углубленная профессиональная подготовка. Сегодня подобный опыт создается в других регионах России. В Пушинском научном центре РАН создан подобный Университетский центр, в г. Санкт-Петербурге функционирует научно-образовательный комплекс Физико-технического института им. А.Ф. Иоффе. В Вологодской области действует научно-образовательный центр, предназначение которого в комплексной поддержке талантливой молодежи: выявление и развитие способностей талантливой молодежи и привлечение ее в научную сферу, формирование эффективной системы кадрового обеспечения региона, охватив весь образовательный процесс: «школа – вуз – аспирантура (докторантура)» [2]. В других регионах России создаются более

простые формы, например, юношеские предметные или сезонные профильные летние и зимние школы.

Мотивация педагогической общественности региона на работу с одаренными обучающимися. Сегодня во многих регионах действуют премиальные и стипендиальные фонды для одаренных детей, проводятся различные мероприятия по их выявлению: олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции, выставки. Кроме того, издаются сборники творческих работ талантливой молодежи, проводятся летние школы и профильные лагеря, организуются научные общества. Например, ежегодно губернатором Ярославской области учреждается 60 ежемесячных стипендий одаренным детям, проявившим особые способности и добившимся высоких результатов в области образования, искусства, спорта, технического творчества. В Вологодской области ежегодно выделяется 100 таких стипендий. Кроме того, ежегодно губернатором Ярославской области учреждается 60 поощрительных премий педагогам-наставникам одаренных детей. Создаются организации общественного движения для поддержки исследовательской деятельности учащихся, например, Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь» (Москва). Осуществляется развитие системы информационно-методической поддержки и научно-методической помощи по проблемам развития исследовательской деятельности учащихся, а также по смежным вопросам, организуется повышение квалификации специалистов, работающих с одаренными детьми, включающее стажировку, педагогические мастерские, лаборатории и другие формы. Большое внимание уделяется работе с родителями, включающей серии психолого-педагогических семинаров, родительских практикумов, конференций, семейных клубов, выставок и т.д.

Создание системы социально-педагогического сопровождения одаренных детей в рамках региональной системы образования. Социально-педагогическое сопровождение включает комплекс последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность одаренного ребенка в значимые для него события и стимулирующих его саморазвитие на основе происходящего. Именно сопровождение, включаю-

щее в себе помощь и поддержку, предполагает не решение проблемы ребенка за ребенка, а стимулирование его самостоятельности в решении его проблемы (М.И. Рожков). Поэтому создание системы социально-педагогического сопровождения одаренных детей предполагает поиск и апробацию инновационных форм и технологий работы с одаренными детьми. Таковыми формами сегодня становятся тьюторство (Вологда), технологии «Портфолио» и др.

Важными условиями для развития одаренных детей в регионе являются также определение перспектив адаптации одаренного человека в социальной среде, формирование его гражданской позиции; нормативное обеспечение региональной поддержки одаренных детей и талантливой молодежи и др.

Вместе с тем, несмотря на то, что во многих регионах создаются перечисленные выше условия, проблема развития одаренных детей и их интеграции в экономику регионов решается недостаточно эффективно. Сегодня речь должна идти о создании «инфраструктуры одаренности», объединяющей в рамках региона учреждения и общественные организации, образовательные и социальные программы, направленные на поддержку одаренных детей и талантливой молодежи. Вероятно, поиск способов решения проблем одаренного ребенка средствами региональной системы образования должен осуществляться на более высоком уровне и рассматривать создание образовательной среды региона как фактора их раннего выявления, обучения и развития.

Библиографический список

1. Лазарев, В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: [Текст]: монография / В.А. Лазарев. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 273 с.
2. Леонидова, Г.В. Научно-образовательный центр: системный подход к работе с талантливой молодежью [Текст] / Г.В. Леонидова, А.В. Куликова, М.В. Кукушкина; под ред. В.А. Ильина. – Вологда: ЦЭМИ РАН, 2008 – 60 с.

Социально-психологические аспекты индивидуализации обучения взрослых

Задачей номер один образования взрослых, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков андрагогики, американского ученого М.Ш.Ноулза, стало «производство компетентных людей — таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни». (Ноулз М.Ш. «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» (1970 г.).

Основной категорией обучающихся на нашей кафедре управления являются не просто взрослые, но, прежде всего, руководители образовательных учреждений, то есть достаточно успешные люди, имеющие, как правило, в том числе большой опыт собственной преподавательской деятельности.

Для них характерны следующие социально-психологические, прежде всего, мотивационно-ролевые особенности:

1. Руководители обучаются для решения профессионально-значимых проблем или достижения конкретной цели.
2. Они рассчитывают на безотлагательное применение полученных в ходе обучения знаний, умений, навыков и компетенций.
3. Они находятся скорее в позиции не обучаемого, а обучающегося.
4. Они стремятся к самореализации, самостоятельности и осознают себя автономными, независимыми от нас.
5. Они обладают каждый своим уникальным жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.
6. Их учебная деятельность в существенной степени определяется их личными социальными обстоятельствами, которые либо затрудняют процесс обучения, либо способствуют ему.

7. Руководители избирательны к новым знаниям, информации в соответствии с их актуальностью и значимостью.

8. С возрастом многие из них осознают снижение своей профессиональной готовности относительно требований инновационности и гибкости, пытаются решать возникающие проблемы меньшими усилиями.

9. Несмотря на их опыт и защищенность статусом, а скорей именно из-за них, они зачастую неоднозначно относятся к анализу своей профессиональной деятельности.

Все эти особенности, несомненно, требуют индивидуализации организации и процесса обучения со стороны сотрудников кафедры по отношению к нашим клиентам.

В проблематике индивидуализации процесса обучения взрослых, можно выделить, как нам кажется, три основных стороны: во-первых, управленческий, включающий маркетинговый (изучение спроса, информирование, реклама), плановый, организационный, мониторинговый аспекты; во-вторых, дидактический, включающий содержательные и технологические аспекты разработки и выбора блоков-модулей содержания, форм, технологий, режимов и жанров, соответствующих запросам, возможностям и целям как обучающихся, так и обучающихся; в-третьих, социально-психологический блок, включающий социально-психологические аспекты различных форм и методов обучения и развития, социально-психологические аспекты самоопределения и выбора индивидуальной траектории обучения; социально-психологические особенности взрослых как субъектов учебной деятельности.

Далее в статье будет представлено, какие социально-психологические аспекты были учтены нами при организации и проведении трехдневного выездного семинара с руководителями образовательных учреждений Рыбинского района Ярославской области.

Сама форма выездного семинара создает специфическую социально-психологическую среду, т.к. отрыв от семьи, быта, профессиональных обязанностей как среди участников, так и среди ведущих семинара порождает, с одной стороны, большую свободу и меньшую сосредоточенность на домашних,

профессиональных делах и обязательствах, меньшую зависимость от личных социальных обстоятельств, с другой, формирует некую субкультуру временной группы, объединенной временем, пространством, близкими целями и совместной деятельностью.

Важным фактором, стимулирующим и обеспечивающим субъектный и индивидуализированный характер процесса обучения, является организация его по принципу «шведского стола». В чем он заключается? Участникам предлагается во-первых, на стадии заказа сформулировать не только наименование основных тем, но и, отчасти, содержательное наполнение, сочетание тем, форму предъявления; во-вторых, предлагается возможность самоопределения преимущественно пассивного или преимущественно активного участия в сюжетно-ролевых играх, тренинговых процедурах; в-третьих, на основе использования видеотехники и ИКТ-технологий при проведении групповых форм работы появляется возможность обеспечения той глубины обратной связи, которую в реальной жизни и при использовании иных форм обучения сложно ожидать; в-четвертых, работа двух преподавателей на группе в 25 человек, с возможностью включения позиции супервизора, позволяет не только варьировать темп, включать разные модальности предъявления материала, но также создает дополнительное «энергетическое поле»; в-пятых, включение, основанное на интересе и индивидуальных способностях участников, в интеллектуально-практическую деятельность создает основу для самореализации и самоутверждения каждой личности.

Включение в группы и обсуждение конкретного материала своих коллег, но представленного анонимно, обеспечивает свободу обсуждения, критики, а также деловую заинтересованность и включенность. Кроме того, при групповом анализе, с одной стороны, возникает возможность сильным стать лидерами групп и попробовать себя в разных ролевых позициях, слабым — быть защищенными и учиться у более опытных или более уверенных в себе коллег. Появляется возможность «живого» общения и «открытия» себя и других на основе атмосферы доверия и совместной деятельности. Когда высказываются позиции относительно материала, который разбирают группы,

авторы получают неоценимый опыт экспертного анализа и оценки, который в связи с анонимностью материала делает его шадящим по форме и очень богатым по содержанию. А звучащая из уст коллег похвала авторам материала (анонимным, но работающим в этой же аудитории), также воспринимается особенно остро, так как отражает искреннее отношение руководителей, не деформированное «политическими и психологическими» соображениями, и является мощным мотивирующим средством саморазвития.

Селективность восприятия участников «закрывается» разнообразием предлагаемого для освоения и присвоения теоретического и практического материала как в ходе занятий, так и в процессе электронного консультирования при использовании раздаточного материала уже на рабочих местах в ходе реальной деятельности.

© Н. Г. Иобидзе

Индивидуальный образовательный маршрут в структуре учреждения дополнительного образования детей

Актуальной проблемой функционирования учреждения дополнительного образования детей (УДОД) является создание оптимальных условий для вариативного выбора ребенком индивидуальной образовательной траектории (маршрута).

Анализ педагогической литературы показал, что нет единого подхода к трактовке понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Вопросы индивидуализации образования уделяют значительное внимание многие отечественные ученые: О.С. Гребенюк, В.П. Беспалько, С.А. Вдовина, Н.Н. Суртаева, Т.Н. Гущина, А.В. Золотарева, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова и др. В обобщенном смысле *индивидуальный образовательный маршрут* представляет собой заранее намеченный своеобразный путь развития воспитанника, отражающий его интересы, потребности и возможности. Это целенаправленно проектируемая, дифференцированная образовательная программа, которая специально разрабатывается для конкретного ребенка. Этапами проектирования индивидуального образовательного маршрута являются определение потребно-

стей и мотивов, постановка цели, разработка содержания, определение технологического инструментария, определение направлений диагностического сопровождения учащихся, определение условий реализации цели, обсуждение и корректировку результатов.

Эффективность процесса выбора и выстраивания индивидуального образовательного маршрута во многом зависит от возможностей *организационной структуры УДОД*, то есть от сложившейся в организации системы элементов, функций, норм, связей и отношений между ними. Организационная структура в этом случае должна обладать некоторыми важными *характеристиками*:

1. Гибкость и адаптивность организационной структуры

Гибкость организационной структуры УДОД проявляется в возможности чутко реагировать на любые изменения во внешней и внутренней среде, адаптивность – в возможности подстраиваться под эти изменения. Для этого необходим постоянный анализ среды учреждения, как внешней, так и внутренней, учет запросов социальных заказчиков (детей, родителей, организаций, администрации и т. д.), а также открытость системы внешнему миру. Организационная структура должна быть готова к своему изменению: сокращению или добавлению отделов, подразделений, должностей, уровней иерархии; изменению целей и задач, функций, форм и методов работы, материально-технической базы, введению проектных и матричных элементов (советов, комиссий, «сквозных» программ, проектов).

2. Вариативность организационной структуры

Вариативность организационной структуры при выборе и выстраивании индивидуального образовательного маршрута должна проявляться на разных уровнях: на уровне учреждения дополнительного образования детей в целом, на уровне педагога и на уровне ребенка.

• На уровне УДОД:

- в гибкости целей и задач деятельности самого учреждения и отдельных детских объединений, подразделений (их

многообразии, возможности корректировки при необходимости, если есть изменения в запросах детей);

- в многообразии и сочетании направлений, форм, методов, технологий работы (например, сочетание литературного и компьютерного творчества; использование различных приемов развития творческих способностей: фантазирование, выделение противоположностей, постановка вопросов, поиск аналогов, ассоциаций, умение находить связи и зависимости и т.д.);

- в многообразии дополнительных образовательных программ (интегрированные, комплексные, коррекционно-развивающие и др.); в возможности их сочетания при выстраивании индивидуальных маршрутов (например, развитие особых музыкальных способностей через освоение программ по теории музыки, хоровому пению, игре на фортепиано); в разном уровне освоения внутри одной программы (дети могут освоить как все предусмотренные программой уровни, так и остановиться на каком-либо из них); в преемственности и согласованности образовательных программ для обеспечения легкости перехода от одной программы к другой (например, программа по конструированию одежды может быть продолжена программой студии моды и т.д.);

- в наличии разнообразных педагогических и непедагогических должностей (педагог дополнительного образования, педагог-психолог, педагог-организатор, режиссер, звукорежиссер, концертмейстер, аккомпаниатор, хореограф, мастер, лаборант и др.);

- в возможности реализации индивидуального образовательного маршрута как *в рамках одной формы детского объединения* (например, театральной студии), так и *в рамках нескольких форм одного направления* (например, театральная студия ставит совместный спектакль с музыкальной и хореографической студиями) или *разных направлений* деятельности (например, театральная студия и мастерская по изготовлению декораций).

- в возможности использования разнообразных способов отслеживания результатов деятельности (дневники наблюдения, опросы родителей, диагностические игры, беседы с детьми, конкурсы, выставки, фестивали, самостоятельные и творческие ра-

боты и т.д.) и разных уровнях достижения результатов в зависимости от способностей и возможностей ребенка.

• *На уровне педагога:*

1) *на формальном уровне*, когда вариативные процессы закреплены в УДОД документально, а действия педагогов прописаны в должностных инструкциях:

- в создании условий для обучения и развития педагогов (проведения разнообразных курсов, стажировок, тематических «круглых столов» и т.д.);

- в возможности формировать межпредметные взаимосвязи (проведение интегрированных занятий, например, по литературе и искусству, музыке и хореографии, информатике и экологии и т.д.);

- в возможности сочетать деятельность и компетенции разных педагогов и сотрудников (в студию изобразительного искусства, например, на занятие по истории изобразительных искусств пригласить педагога-историка; при необходимости продемонстрировать практические навыки – мастера; при организации выставки – педагога-организатора, при проблемах вхождения ребенка в новую группу – психолога и др.);

- в создании «образовательных цепочек» (возможности передавать ребенка из одной образовательной программы в другую);

- в возможности создавать ребенку все условия для выстраивания и прохождения им его индивидуального образовательного маршрута (педагог в этом случае связывается с родителями, психологом, педагогом и коллективом кружка, создает технологию индивидуальной работы с ребенком, помогает ему выбрать содержание деятельности, формы и способы усваивания материала).

2) *на неформальном уровне*, когда все рассмотренные выше процессы могут происходить в УДОД по собственной инициативе педагогов, то есть организационная структура учреждения позволяет педагогам обмениваться опытом, учиться друг у друга, проявлять творчество в комбинировании занятий, посещать занятия друг друга, создавать различные творческие

объединения на кратковременной и долговременной основе и т.д.

- **На уровне ребенка:**

- в широких возможностях выбора направлений деятельности, педагога, детского объединения, программы, сроков обучения и т.д. Например, если ребенок, обучаясь в краеведческом кружке, начинает проявлять интерес к археологической деятельности, то гибкая организационная структура УДОД поможет ему перейти в кружок юных археологов на любом этапе его обучения или остаться в краеведческом кружке, осваивая более углубленно археологический аспект, если он привык к педагогу и другим детям и не желает переходить в другое объединение.

Вариативность организационной структуры помогает ребенку построить собственную модель дополнительного образования.

3. Создание в структуре УДОД необходимых для выстраивания индивидуального образовательного маршрута условий:

- **материально-технических:** наличие специальных мест реализации индивидуального образовательного маршрута: творческих мастерских и творческих лабораторий, библиотек, компьютерных классов и ресурсных центров и т.п. - с целью помощи учащимся в освоении индивидуальных средств и способов учения, в выборе индивидуальных образовательных маршрутов в отдельных учебных предметах и областях знаний;

- **программно-методических:** наличие индивидуальных образовательных программ, разработка педагогических технологий, методических пособий и рекомендаций, дидактических материалов;

- **кадровых:** наличие квалифицированных педагогов дополнительного образования, способных согласовать мотивы, цели и потребности ребенка, выстроить индивидуальный маршрут, оказать консультативную помощь при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута, а также обеспечить реализацию индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности;

приглашение специалистов, обучение, стимулирование педагогов, обмен опытом;

- **структурных:** возможности организационной структуры учреждения дополнительного образования детей реализовывать индивидуальные образовательные маршруты.

4. Стремление организационной структуры УДОД к развитию

Проявляется в инновационном характере деятельности, реализации проектов, обучении персонала, внедрении новых технологий, открытости новому, творческом подходе к делу. Руководители УДО должны создавать необходимые условия для развития учреждения и поощрять творческую инициативу взрослых и детей.

Таким образом, структура УДОД для эффективного выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов должна быть функциональной с матричными и проектными элементами, гибкой, адаптивной, а значит – способной подстраиваться под любые изменения, происходящие во внешней и внутренней среде. Структурными единицами УДОД детей являются различные формы реализации совместной деятельности: кружки, секции, лаборатории, клубы, школы, студии, мастерские и т.д., в которых дети занимаются различными видами деятельности по своему желанию. Выстраивание индивидуального образовательного маршрута предполагает свободу передвижения ребенка от одной формы к другой. Задача педагога в этом случае – помочь ребенку в выявлении его способностей, возможностей и предпочтений (совместно с психологом) и направить его именно в то детское объединение, где он сможет их реализовать. Все структурные единицы УДОД между собой должны быть взаимосвязаны формальными и неформальными отношениями, целями и задачами, информацией и т.д., что особенно важно при выстраивании индивидуального образовательного маршрута, так как благодаря этому обеспечивается легкость перехода ребенка от одной формы к другой в заданных рамках. Благодаря этому индивидуальный образовательный маршрут реально может стать персональным путем реализации личностного потенциала ребенка в дополнительном об-

разовании, а организационная структура может способствовать более эффективному протеканию этого процесса.

© О. М. Конькова

Компетентный подход при подготовке специалистов: психолого-педагогический аспект

Статья посвящена постановке проблемы компетентной модели выпускника вуза и определению основных путей и методов ее формирования.

Система Российского образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. В ряде западноевропейских систем профессионального образования и подготовки принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентный подход».

В мотивации студентов при обучении профессии главную роль играет их понимание значения той или иной компетенции в их будущей деятельности, понимание того, что компетенции тесно связаны с задачами бизнеса и той должности, к которой они будут относиться. Только в этой связке реализуется общая логика: эффективное поведение – успешная реализация задачи должности – достижение целей бизнеса.

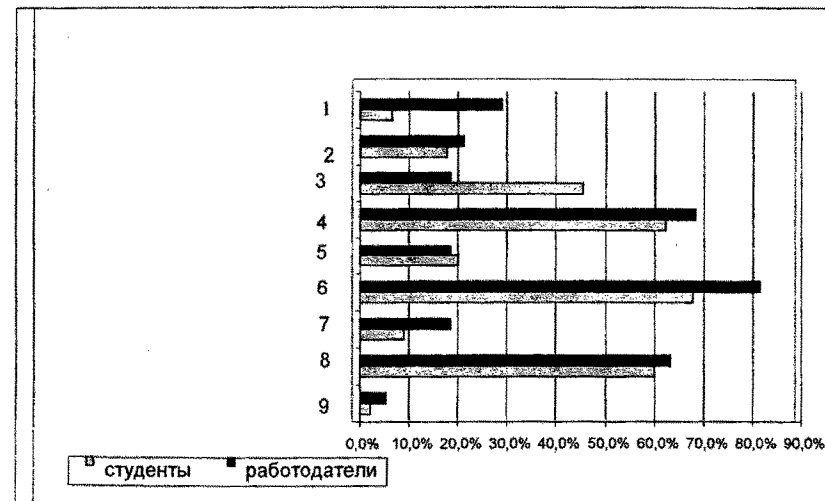
Исходя из вышесказанного, при формировании компетентной модели выпускника вуза необходимо учитывать, что система вузовской подготовки не является изолированной от внешней среды. Именно во внешней по отношению к вузу среде выпускник должен суметь реализовать свою конкурентоориентированность.

Проведенное автором исследование было посвящено определению современного понимания компетентного подхода к подготовке специалистов и выявлению противоречий между компетентными ожиданиями выпускников вузов по экономическим специальностям и ожиданиями их потенциальных работодателей.

При разработке инструментария исследования были учтены такие три составляющие компетентности, как: когнитив-

ная (знание и понимание), деятельностная (практические и оперативное применение знаний), ценностная (ценности как органическая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

Результаты полученных соотношений данных по когнитивным компетенциям показаны на рисунке 1. Здесь видим, что каждый выпускник строит планы относительно профессионального будущего, с учетом своих преимуществ как молодого специалиста. 60% респондентов отметили теоретическую подготовку как одно из своих преимуществ. Не уверены в своих профессиональных качествах – менее 10%. Большое количество опрошенных (67,7%) отмечают в качестве своего конкурентного преимущества хорошее знание компьютерных технологий, что вполне отвечает духу времени.



Обозначения: 1 - наличие дополнительной квалификации; 2 - социальная зрелость; 3 - уровень культуры; 4 - стремление к повышению квалификации; 5 - наличие опыта работы; 6 - владение современными компьютерными программами; 7 - уровень профессионализма; 8 - теоретическая подготовка; 9 - нет ответа.

Рис. 1. Сравнение мнений респондентов о преимуществах выпускников

Эти данные соотносятся с ответами работодателей (ожиданиями, представлениями), опрошенных в ходе исследования. По данному фактору работодатели, в первую очередь, дают максимальные оценки таким составляющим, как «теоретическая подготовка, владение современными компьютерными программами и стремление к повышению квалификации». Внушает оптимизм то, что выпускники оцениваются респондентами как целеустремленные, компетентные в области интерактивных технологий и теоретически подготовленные. Это опровергает широко распространенный стереотип о безграмотности многих современных выпускников.

Наличие опыта работы в качестве выигрышного момента отметили только 20% респондентов. Показатель с очевидностью указывает на то, что они оценивают свой личный опыт как незначительный, а многие, скорее всего, его вообще не имеют. Стремление к повышению квалификации выделено многими выпускниками (62%) как положительное, что в целом согласуется с их стремлением к продолжению образования, либо с их интуитивным ощущением необходимости и ценности широких профессиональных профилей.

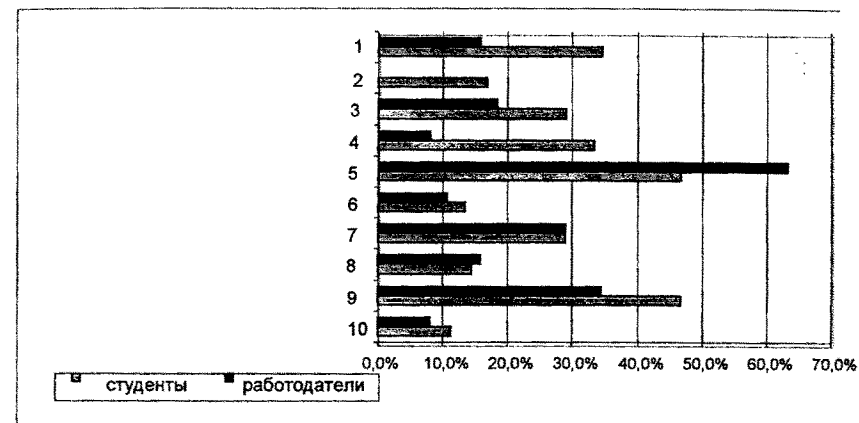
Следует отметить, что показатель значимости для выпускников общего уровня культуры (45,5 %) мог бы быть и выше. Этот результат можно объяснить как следствие падения значимости в современном контексте ценностей абстрактного характера и превалирование ценностей прагматических.

Еще менее утешительные данные по показателю уровня культуры мы имеем со стороны работодателей. «Социальная зрелость, уровень культуры, опыт работы и уровень профессионализма» - эти преимущества отмечены только в 20% случаев.

Наличие дополнительной квалификации имеет низкий рейтинг (6,6%) в глазах опрошенных выпускников по той, вероятно, причине, что они ее в большинстве своем не имеют и плодами ее не пользовались.

Результаты анализа деятельности составляющей компетенций современного выпускника показаны на рис. 2. Анализ ответов на вопрос: «Отметьте, пожалуйста, те пункты, применительно к которым Вы уверенно можете ответить: "Я

это знаю. Я этим владею. Я это умею» позволяет с огорчением констатировать тот факт, что 11% опрошенных не дали никаких ответов, что косвенно может указывать на отсутствие каких-либо из приведенных умений.



Обозначения: 1 - разрабатывать варианты управленческих решения; 2 - руководить экономическими службами; 3 - составить программу нововведений; 4 - организовать и провести практические исследования; 5 - агрегирование информации и её обработка; 6 - методы математического моделирования; 7 - методы экономической диагностики; 8 - современные методы прогнозирования; 9 - анализ и обобщение экономических показателей; 10 - нет ответа.

Рисунок 2 – Сравнение самооценки выпускников и оценки их знаний и умений работодателями

Менее всего у исследуемых выпускников, по их мнению, развиты такие навыки как руководство экономическими службами (16,6 %), методы математического моделирования (13%), современные методы прогнозирования (14%). Сравнивая эти данные с ответами работодателей на тот же вопрос, обнаруживаем следующее. Руководство экономическими службами как умение выпускника не отметил ни один из опрошенных. Это вполне закономерное соотношение без большого разрыва по данным, поскольку всего каждый шестой выпускник представляет себя в качестве такого руководителя, реально

оценивая ситуацию. Методы математического моделирования - около 12%. Здесь у нас имеется вполне сопоставимая картина: «вы особо не умеете, а мы не особо ожидаем». Аналогичная картина имеется и по современным методам прогнозирования, где дельта между имеющимся самооценками и ожиданиями всего около 3%.

Наибольшей выраженностью отличаются умения в таких областях, как анализ и обобщение экономических показателей (46,6 %), организация и проведение практических исследований (33%), разработка управленческих решений (34%). «Обобщение показателей» работодателями оценивается несколько ниже (около 37%). Этот разрыв можно объяснить тем, что работодатели более реалистично оценивают ситуацию. Однако есть значительный разрыв по такому фактору, как способность к проведению практических исследований, по которому работодатели оценивают способность выпускников как весьма скромные (порядка 9%), тогда как каждый третий выпускник декларирует свои компетенции в данной области как развитые. Можно предположить, что работодатели в меньшей степени, чем студенты, сталкиваются с этой проблемой, поэтому редкая ее встречаемость в их практике нашла свое отражение в низких баллах. Выпускники, напротив, недавно написав диплом, по «горячим следам» считают себя более-менее подкованными в это области.

По фактору «разработки управленческих решений» мы также имеем разрыв в два раза, то есть работодатели оценивают данную компетенцию весьма невысоко. В целом, по данному блоку практических компетенций вырисовывается достаточно неутешительная картина. Мы видим, что ни один из навыков не встречается с частотой, превышающей хотя бы 50% отметку, что позволяет говорить в целом об относительно невысокой степени профессиональной уверенности исследуемых выпускников. Таким образом, осознанная компетентность выпускников оценивается ими же невысоко, при этом оценки работодателей находятся на еще более низком уровне, только агрегирование и обработка выпускниками информации оценивается их работодателями достаточно

высоко – положительную оценку данной компетенции дали 68% опрошенных.

Рассматривая ценностную составляющую компетентности, необходимо особо отметить, что ценности как феномен больше отражены в мнениях выпускников, а работодателей в целом больше интересуют моменты, связанные с деятельностными, операционными моментами, то есть что выпускник умеет делать. К основным ценностным установкам выпускников относятся факторы, связанные с видением своего карьерного пути, быстроты и «крутизны» карьерной траектории, общего смысла стратегической цели профессионального труда.

В отличие от работодателей, основные мотивационные установки молодых специалистов касаются быстроты достижения успеха, прежде всего, финансового. Выявлено, что лишь малая часть выпускников готова жертвовать собой только ради идеи. Многие готовы к определенным издержкам, но с последующей компенсацией за потраченные усилия, поэтому определенные опасения вызывает морально-этический портрет молодого специалиста.

Полученные в ходе исследования результаты показали, что компетентностная модель выпускника, рассматриваемая на когнитивном, поведенческом и ценностном уровнях, не совсем совпадает с требованиями работодателей. Однако есть общий взгляд в триаде «вуз – выпускник – работодатель»: такие качества молодого специалиста, как социальная зрелость, наличие опыта работы, стремление к повышению квалификации являются наиболее востребованными. Это приводит к тому, что многим выпускникам трудно решить вопрос о трудоустройстве и практически невозможно сразу рассчитывать на занятие управленческих должностей. Таким образом, задача вуза – помочь студенту стать конкурентоспособным на рынке труда.

В связи с этим при построении университетской образовательной системы целесообразно выделить следующих групп компетенций: общепсихологических, т.е. тех, развитие которых одинаково важно для любого выпускника университета, и специальных, являющихся отличительной особенностью специалистов в конкретной профессии.

Так как в рамках компетентного подхода результаты образования признаются значимыми после окончания обучения, то в процессе подготовки специалиста необходимо сделать акцент на аспекте профессионального развития, связанного с конкурентной ориентированностью выпускника - особой направленностью мышления на необходимость постоянной борьбы за собственное развитие, успех, будущее профессиональное продвижение. Ко времени получения диплома молодые люди должны иметь и личностные качества, позволяющие им выживать и успешно конкурировать в современной социально-профессиональной среде.

© Г. М. Криницкая

Модель развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации

Выявление условий развития дидактической культуры учителя базируется на сущности дидактической культуры и закономерностях ее развития. Процесс развития дидактической культуры учителя рассматривается нами как рост, становление, интеграция в дидактической деятельности личностных качеств и способностей, дидактических знаний, умений и навыков. Развитие дидактической культуры – это активное качественное преобразование личностью учителя своего внутреннего мира, приводящего к принципиально новому его строю и способу деятельности.

Определение содержания и структуры дидактической культуры учителя, изучение уровней ее сформированности, выявление факторов, влияющих на развитие субъекта культуры, позволили нам разработать технологию развития дидактической культуры учителя. Основной целью в разработанной нами технологии развития дидактической культуры учителя стало создание условий для повышения уровня ценностного отношения к дидактической деятельности, технологической готовности к осуществлению дидактической деятельности, построения субъект-субъектных взаимоотношений, степени творческой самореализации учителя в дидактической деятельности.

При разработке технологии развития дидактической

культуры учителя мы руководствовались тем, что она должна характеризоваться следующими признаками:

- целенаправленностью на развитие дидактической культуры через органическую связь содержания курсовой подготовки с выделенными компонентами дидактической культуры;

- следованием основным положениям теории непрерывного образования, а именно принципам непрерывности, гуманизации и демократизации, индивидуализации и дифференциации, проблемности, интегративности, инновационности, опережающего характера деятельности;

- блочно-модульным построением содержания курсов;

- актуальностью содержания курсовой подготовки, интегративностью компонентов, открытостью для изменений;

- методическим обеспечением (вариативность программ, свобода выбора образовательного маршрута, разнообразие методических средств);

- коммуникативным обеспечением (взаимодействие и взаимопонимание всех участников образовательного процесса, акцент на диалогическое общение, учет различных преобладающих способов восприятий, участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса);

- инновационной деятельностью (активное включение личности в новую деятельность, интериоризация целей процесса развития дидактической культуры, творчество);

- рефлексией собственной деятельности.

Согласно разработанным нами компонентам дидактической культуры учителя и поставленным педагогическим целям были разработаны образовательные программы курсов повышения квалификации учителей. В содержание курсов входят следующие блоки:

- «Основы дидактической культуры педагога (аксиологический аспект)» (36 ч., 72 ч.);

- «Современные образовательные технологии» (36 ч., 72 ч.);

- «Развитие коммуникативной культуры учителя» (36 ч., 72 ч.);

- «Исследовательская и проектировочная деятельность педагога в образовательном процессе» (36 ч., 72 ч.);

- «Развитие навыков самопознания, саморегуляции и рефлексивной культуры» (72ч.).

Данные программы все являются межпредметными и могут использоваться для работы как с группой педагогов одной специальности, любого профиля, так и со смешанными группами. Могут изучаться последовательно друг за другом, а могут рассматриваться отдельным независимым блоком. Для развития дидактической культуры учителя предусматривается комплексное изучение данных разработанных программ. Программа «Основы дидактической культуры педагога», рассчитанная на 36 учебных часов, предлагается как вводная для всех слушателей подготовительных курсов повышения квалификации. Во время ее изучения идет освоение первого этапа развития дидактической культуры: осознание и освоение ценностных ориентаций дидактической культуры, формирование знаний о ее сущности, структуре, уровнях; осознание осуществляемого взаимодействия в системе учитель-ученик; актуализация личностного потенциала учителя, переосмысление и переоценка творческих возможностей в дидактической деятельности.

После освоения программы «Основы дидактической культуры педагога» слушатели могут выбирать различные маршруты движения: курсы повышения квалификации в рамках предмета, спецкурсы по выделенным блокам, исследовательскую и проектировочную деятельность, самообразование. На выбранных маршрутах идет дальнейшая работа по развитию дидактической культуры учителя. Создаются психолого-педагогические условия среды ее развития, осуществляется творческое преобразование и поиск средств ее коррекции и совершенствования.

При выборе слушателями самообразования строятся индивидуальные образовательные маршруты, осуществляется сопровождение преподавателями ИРО. В результате чего вырабатываются устойчивые ценностные ориентации на систематическое саморазвитие и самосовершенствование; осуществляется оптимизация процесса обучения путем

решения инновационно-дидактических задач и оптимизация процесса обучения путем построения субъект-субъектных взаимоотношений; развивается устойчивая инновационно-творческая деятельность учителя, личностная самореализация учителя в дидактической деятельности.

Слушателям курсов предлагается поэтапное прохождение отдельных блоков программы, которые фиксируются в накопительной ведомости. Обучение может проводиться в очной и очно-заочной формах. Поэтапное подготовка слушателей в системе повышения квалификации педагогических работников представляется нами как постепенное и последовательное овладение разработанными блоками курсовой подготовки развития дидактической культуры учителя. Повышение квалификации должно опираться на собственную активность слушателей, ценностную ориентацию, непрерывное обогащение знаниями, умениями, навыками творческой деятельности. Особенно важно наличие познавательного интереса слушателей, что способствует интериоризирующему уровню активности познавательной деятельности и развитию мыслительной деятельности, а также повышению творческого потенциала учителя.

Учебный процесс на всех уровнях ориентируется на различные виды познавательной деятельности индивида: репродуктивную, продуктивную, исследовательскую. Выбор предпочтений и сочетание названных видов определяется конкретными целями и условиями их выполнения. Следовательно, необходимо создать условия, организовать взаимодействие субъектов образовательного процесса. Каждый педагог как субъект деятельности использует свой собственный опыт, определяет стратегию решения дидактических задач и индивидуальный стиль деятельности, но все это возможно в совместной коллективной деятельности с другими людьми.

В системе ПК мы выделили следующие этапы развития дидактической культуры учителя: диагностический, организационно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Данные этапы представляют алгоритм развития дидактической культуры в системе ПК и указывают на дополнительные связи в модели дидактической культуры учителя.

Диагностический этап призван выявить исходный уровень сформированности дидактической культуры учителя и включает в себя диагностику исходного уровня сформированности ценностных установок, построения субъекто(су)бъектных взаимоотношений, степени творческой самореализации учителя в дидактической деятельности.

Основная цель определения уровня сформированности дидактической культуры учителя – стимулирование педагога к осознанию и решению своих профессиональных проблем на пути к развитию и дидактическому творчеству.

Данная цель определяет задачи изучения развития дидактической культуры учителя в системе ПК:

- определение направлений и перспектив дальнейшего развития, осознанности дидактической деятельности, укрепление адекватной профессиональной самооценки;
- развитие существующего уровня дидактической культуры учителя;
- становление творческой позиции учителя.

Средствами реализации данного этапа служат специально разработанные тестовые задания по дидактической деятельности, анкеты, опросники, направленные на выявление исходного уровня дидактической культуры учителя.

Организационно-деятельностный этап призван обеспечить, по необходимости, коррекцию педагогических ценностей, высокий уровень дидактических знаний, умений и соответствующую степень их творческой самореализации, ориентацию на построение субъект-субъектных взаимоотношений.

Завершающим этапом развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации на курсах в Ярославском институте развития образования является оценочно-рефлексивный этап.

На данном этапе развития дидактической культуры учителя происходит рефлексия личностных изменений слушателей курсов, по окончании курсовой подготовки определяется уровень развития всех компонентов дидактической культуры учителя, определяются индивидуальные траектории его дальнейшего развития.

Решению поставленных задач способствует применение соответствующих педагогических средств: заключительное тестирование и анкетирование, собеседование, зачетные работы, подведение итогов педагогического проектирования, аттестация, консультирование, рефлексия.

Для системы повышения квалификации учителей важной задачей ставится подбор методов работы, соединение коллективных, групповых и индивидуальных форм повышения квалификации, учет потребностей каждого педагога.

По нашему мнению, развитию дидактической культуры способствует повышение уровня творческой самореализации личности, более полное использование потенциальных возможностей учителя, перевод его в активную форму работы, для чего необходимо создать развивающую среду. Включение в инновационно-творческую деятельность учителя дает возможность обеспечить непрерывность профессионального роста учителя, развития его индивидуального опыта, повышения его творческой составляющей и уровня сформированности всех составляющих дидактической культуры.

Развитие степени творческой самореализации личности учителя осуществлялось нами через формирование исследовательской позиции педагога и проективную деятельность. При таком подходе педагог должен быть поставлен в позицию исследователя, использующего теоретические знания как основу для выработки и принятия решений, анализирующего принципы и критерии оценки этих решений, определяющего условия для внедрения решений в практику. Этому способствует разработанная нами программа «Исследовательская и проективная деятельность педагога в образовательном процессе».

На взаимосвязь повышения квалификации и самообразования педагога направлена программа «Развитие навыков самопознания, саморегуляции и рефлексивной культуры»; докурсовые задания по обобщению опыта, подготовке творческих отчетов. Организована работа консультационного пункта по оказанию помощи в самообразовании на кафедре психологии. Предусмотрены ежедневные консультации организаторов курсов.

По окончании курсовой подготовки педагогам предлагалось разработать и составить личную программу по самообразованию на основе анализа, на определенный срок. При этом усилиями преподавателей курсов создаются такие специфические педагогические условия и требования (осмысление имеющихся проблем, построение программы самообразования, путей ее реализации и др.), которые способствуют у педагога самообразовательной установки. Важно, чтобы учитель не чувствовал себя объектом педагогического воздействия и составление программы не вызывало психологического сопротивления у педагога.

При составлении программы самообразования учитывается необходимость развития всех компонентов дидактической культуры. Самообразование связывает воедино организационные периоды курсовой подготовки с межкурсовыми периодами, обеспечивает реализацию намеченных программ, интегрирует в единое целое учебную и профессиональную деятельность.

Важная роль отводится послекурсовым заданиям для педагогов. В зависимости от уровня дидактической культуры учителя, в одних случаях – устранение пробелов в знаниях; в других – применение изученного на практике, работа над поставленной проблемой; в отдельных случаях – руководство мастер-классом, творческой лабораторией, стажерской площадкой.

На схеме №1 представлена разработанная нами модель развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации.

Схема 1

Модель развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации

Цель: развития дидактической культуры учителя в процессе ПК
Принципы: непрерывности, гуманизации и демократизации, индивидуализации и дифференциации, проблемности, интегративности, инновационности, опережающего характера деятельности.
Функции: диагностическая, мотивационная, обучающая, коррекционная, развивающая.

<p>Содержание: Инвариантная часть 36 час. «Основы дидактической культуры педагога» (для всех категорий слушателей по ПК). Выбор траектории движения по трем маршрутам:</p>		
<p>1 Спецкурс по выбору в рамках программ: Основы дидактической культуры педагога (аксиологический аспект продолжение 36 ч.); Современные образовательные технологии (36 ч., 72 ч.); Развитие коммуникативной культуры (36 ч., 72 ч.); Исследовательская и проективная деятельность педагога в образовательном процессе (36 ч., 72 ч.); Развитие навыков самопознания, саморегуляции и рефлексивной культуры (72 ч.).</p>	<p>2 Исследовательско-творческая деятельность (индивидуальная, коллективная). Направлена на решение возникающих проблем: индивидуальных, образовательных учреждений.</p>	<p>3 Самообразование (реализуется через сопровождение) Построение индивидуальных образовательных маршрутов.</p>
<p>Методы: лекции, беседы, диалоги, практикумы, педагогические мастерские, мастер классы, игры, проекты, тренинги, исследовательская и проективная деятельность, консультирование, конференции, круглые столы, индивидуальные задания компенсирующего типа, творческие работы.</p>		
<p>Этапы: диагностический, организационно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.</p>		
<p>Уровни: интуитивно-практический (воспроизводящий), частично-моделирующий (интерпретирующий) и системно-моделирующий (творческий).</p>		
<p>Критерии эффективности: ценностное отношение к дидактической деятельности, технологическая готовность к осуществлению дидактической деятельности, построение субъект-субъектных взаимоотношений, степень творческой самореализации учителя в дидактической деятельности.</p>		
<p>Результативность: готовность учителя к творческой самореализации в дидактической деятельности: личностно-ориентированная дидактическая система, творческая (инновационная) деятельность учителя, продуктивность творчества учителя.</p>		

Результат профессионального роста педагога зависит от характера (уровня) его активности. Чем выше уровень активности, тем выше ступень профессионального развития педагога, тем выше уровень превращения процесса профессионального образования в самообразование, процесса актуализации – в самоактуализацию, процесса развития – в саморазвитие. Субъектом образовательной деятельности учитель становится тогда, когда осознает необходимость в пополнении знаний, в приобщении к культуре. Педагог как субъект в процессе профессионального самосовершенствования уменьшает личную зависимость от факторов

окружающей среды за счет постепенного уменьшения числа неуправляемых факторов и увеличения числа управляемых. Выход на уровень творческой активности обучаемого связан с его собственным интересом к предмету. Важным условием повышения творческого потенциала педагога является сформированность его активного и заинтересованного (лично-пристрастного) отношения ко всему новому, что вырабатывается в современной науке и культуре.

Библиографический список

1. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаева – М., Белгород, 1993. – 219 с.
2. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Сластенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2004. - №5.

© О. В. Кузьмичева

Конкурентоспособность будущего менеджера, выпускника педагогического вуза: постановка проблемы

В настоящее время многие вузы обеспокоены проблемой, истоки которой мы можем наблюдать с начала 90-х годов. Начало «перестройки» конца 80-х повлекло в стране достаточно серьезный «демографический взрыв», который в течение последующих 10 лет сменился резким «демографическим спадом», обусловленный распадом СССР и возникшей государственной нестабильностью. И если последние 5-7 лет высокий уровень конкуренции существовал между абитуриентами при поступлении, то сегодня эта ситуация может измениться с точностью до наоборот. В ближайшем будущем вузы и другие образовательные учреждения могут оказаться в положении обостренной конкуренции на рынке образовательных услуг. В связи с этим возникает ситуация необходимости привлечения потенциальных студентов в стены того или иного вуза. Основными

заказчиками и потребителями предоставляемых вузом образовательных услуг являются абитуриенты, родители, работодатели. Поэтому основным критерием, по которому сегодня становится возможным оценить качество образования, конкурентоспособность конкретного вуза, является конкурентоспособность его выпускников на рынке труда.

Говоря о конкурентоспособности, надо отметить, что в его основе лежит понятие «конкуренция». Конкуренция представляет собой процесс борьбы, соперничества, состязания за максимальное увеличение собственных преимуществ в обладании ограниченными благами, выступает движущей силой развития субъектов, участвующих в процессе, и сопровождается их взаимным развитием, изменением их поведения, деятельности, отношений, установок.

В свою очередь, конкурентоспособность – это комплексная деятельностная характеристика конкурирующего субъекта (объекта), выражающаяся в способности отвечать потребностям рынка труда. Конкурентоспособность может проявляться только в конкуренции.

Конкурентоспособность мы можем рассматривать с точки зрения акмеологического, деятельностного, компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков и др.).

В российской педагогике профессионального образования проблема формирования конкурентоспособности специалистов раскрыта в социальном, экономическом, организационном и педагогическом аспектах, что нашло свое отражение в трудах С.Я. Батышева, А.П. Беляева, Г.И. Ибрагимова, А.Я. Найна, Ю.Н. Петрова, П.Н. Осипова и др.

Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста также решается в работах Р.А. Фатхутдинова, Д.В. Чернилевского, С.Н. Широкова, в исследованиях О.В. Душкиной, М.Д. Князевой, Н.Н. Машникова, В.А. Оганесова, Н.Э. Пфайфер, В.П. Савиных, М.В. Семенов, В.А. Фукина В.С., Безруковой, Я. Гришиной, Ф.Е. Довжко, Л.М. Митиной, Л.В. Субботиной и др.

Процесс формирования личности в современных социальных, экономических условиях раскрыт в исследованиях В.Г.

Афанасьева, В.А. Беликова, М.С. Кагана, Е.А. Климова, А.К. Марковой, А.Я. Найна, В.Г. Осипова, Г.Л. Смирнова и др.

Анализ исследований, касающихся различных аспектов процесса формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности, можно найти в работах Е.А. Гришиной, Л.В. Журавлевой, М.В. Заворочай, Б.Т. Изгашева и др.

С. Ширококов дает определение конкурентоспособности специалиста как социально-педагогической категории. «Конкурентоспособный специалист - это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач».

В.И. Шаповалов говорит о том, что конкурентоспособность - социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром.

Исследуя понятие конкурентоспособности будущего специалиста, Н.Я. Гарафутдинова обращается к наиболее сложной проблеме - какие же способности, характеристики, качества, знания и умения обеспечивают конкурентоспособность специалиста. Так, по ее мнению, современная модель конкурентоспособности должна включать такие основные свойства, как ценность целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость в принятии решений, способность быть лидером, способность к непрерывному саморазвитию, стремление к профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта, стрессоустойчивость.

Т.А. Сливина отмечает, что критериями оценки процесса формирования конкурентоспособного специалиста выступают сформированность у студентов личностных качеств, таких, как ценностные ориентации на профессиональную деятельность; потребность в достижении успеха; способность к само-

оценке, к саморазвитию, к самосовершенствованию; способность адаптироваться к новым условиям; умение презентовать себя и результаты своего труда; коммуникативность; способность к разумному риску; способность к творчеству и инновационной деятельности; умение видеть перспективу, прогнозировать свое развитие.

Профессиональная компетентность менеджера, а, соответственно, и его конкурентоспособность, по мнению Л.И. Шепталиной, связана с двумя группами компетенций: компетенциями принятия решений (системность мышления; видение развития процессов; способность анализировать ситуацию; нести ответственность за принятые решения; способности принимать и предлагать новое, быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации; готовность к изменениям; способность к самоанализу); человековедческими компетенциями (навыками управления людьми, организации себя и коллектива для решения задач, делегирования полномочий, умения управлять временем и конфликтами, работать в команде, убеждать других и отстаивать собственную точку зрения, владеть навыками риторики, презентаций и переговоров, имиджологии).

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского является сегодня одним из ведущих, зарекомендовавших себя вузов страны. Чтобы идти в ногу со временем, соответствовать постоянным изменениям внешней среды, наш вуз внедряет наиболее актуальные для современной ситуации специальности. Одной из них в определенный момент стала специальность «менеджмент организации». Сегодня менеджеров готовят практически в каждом вузе. Вместе с тем, однажды завоеванная конкурентоспособность ЯГПУ предъявляет повышенные требования к организации учебного процесса как всего вуза, так и его отдельной специальности. В то же время в такой многообразии альтернатив для абитуриентов ЯГПУ важно сохранить индивидуальность вуза. Специфика обучения в педагогическом вузе носит ярко выраженный социальный характер, поэтому необходимо приложить все возможные усилия, чтобы данный фактор являлся одним из конкурентных преимуществ выпускников вуза, в том числе, и выпускника-менеджера.

Качество подготовки специалиста в педагогическом вузе оценивается по четырем важнейшим критериям: 1) профессиональные знания (знания предметной области и психолого-педагогические знания); 2) уровень коммуникативной культуры; 3) стремление к профессиональному росту; 4) способность к рефлексии.

Опираясь на результаты исследования, проведенного в 2008 году студентами 5 курса специальности «менеджмент организации» на основе SWOT-анализа, мы можем говорить о том, какие проблемы наиболее актуальны для выпускников этой специальности. Острее всего стоит проблема «размытых границ специальности». Это может быть связано с тем, что применяемые при работе со студентами программы, формы, методы обучения недостаточно специализированы и не дают четкого представления о применении полученных профессиональных знаний в практической деятельности. Вместе с тем конкуренция среди специалистов данной специальности с каждым годом неуклонно растет, а вместе с ней и требования, предъявляемые рынком труда. В отношении деятельности по подготовке специалистов мы в большей степени имеем дело с рынком покупателей (потребителей), характеризующимся превышением предложения над спросом. Несомненно, у выпускников вуза существует возможность продолжить свое профессиональное обучение на курсах повышения квалификации, а также получить недостающие знания в другом вузе. Но необходимо помнить, что время, потраченное на это обучение, может стоить рабочего места, которое займет другой претендент. Поэтому необходимо выстраивать процесс обучения в вузе таким образом, чтобы у выпускников не возникало необходимости «ликвидировать пробелы в знаниях» в других образовательных учреждениях.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что между рынком труда и рынком образования не может быть разногласия. Система образования должна работать на конкурентоспособность. Специалист, незнакомый с современными научными достижениями, не может рассчитывать на успех в практической работе, а следовательно, его конкурентоспособность невелика. [1] Таким образом, конкурентоспособность, а следовательно, и новое качественное состояние специалиста можно отнести к числу стратегических ценностей, которые способствуют преодолению неопределенности в жизненной перспекти-

ве, упорядочивают всю систему жизнедеятельности в условиях перехода к новым рыночным отношениям и, в конечном счете, помогают социуму выйти из тупиковой ситуации.

В свою очередь, чтобы добиться желаемого результата в виде конкурентоспособного выпускника, необходимо ответить на следующие вопросы: что же сегодня должно включать в себя содержание образовательного процесса в педагогическом вузе? Каким образом должен быть организован процесс образования? И в конечном счете, кто же будет основным «потребителем» данного образовательного процесса?

Библиографический список

1. Белицкая, А.А. Конкурентоспособность как необходимое условие развития личности [Текст] / А.А. Белицкая / Материалы XII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука - Северо-Кавказскому региону». – Т. 2. Общественные науки. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. – 194 с.
2. Мошкович, Л.И. Новачук, А.В. Формирование оценки конкурентоспособности выпускника вуза [Текст] // Л.И. Мошкович, А.В. Новачук // Управление общественными и экономическими системами. – Красноярск, 2006. – № 2.
3. Сливина, Т.А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза [Текст] / Т.А. Сливина // Повышение качества непрерывного профессионального образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием: В 2 ч. Ч. I / под науч. ред. С.П. Подлесного. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. – С. 329-331.
4. Шаповалов, В.И. Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента [Текст] / В.И. Шаповалов // Ярославский педагогический вестник. – 2003. - № 4. – С. 61-69
5. Шепталина, Л.И. Формирование готовности будущих менеджеров к конкуренции на рынке труда [Текст] / Л.И. Шепталина // Вестник ЮУрГУ, Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – Вып. 8, 2006. – С. 143-151..

**Самостоятельная работа студентов при изучении
курса «Управление качеством»**

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, то есть делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании. Согласно последним требованиям выпускники высшего учебного заведения должны иметь сформированные организаторские способности, уметь принимать решения и брать на себя ответственность за их выполнение, обладать необходимыми коммуникативными качествами, оценивать социальные процессы, определять место и роль в них своей профессиональной деятельности, находить пути ее постоянного совершенствования, оценивать деловые и личностные качества работников, мотивации их должностного роста и др. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса. Вхождение в мировое образовательное пространство выдвигает новые требования к уровню образования, качеству подготовки специалиста, что, в свою очередь, требует существенных изменений в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Повышению качества подготовки специалистов, усилению их научной подготовки способствует применение новых форм обучения. А поскольку удельный вес времени, отводимого в вузах на организацию самостоятельной работы студентов, все возрастает, то повышение эффективности самостоятельной работы в конечном итоге будет существенно влиять и на качество подготовки специалиста. Самостоятельная работа – универсальная форма организации познавательной деятельности, сочетающая индивидуальную, групповую и фронтальную работу. Кроме того, самостоятельная работа – достаточно широкое понятие. Оно включает в себя не только учебную познавательную дея-

тельность, которую студенты выполняют в часы, когда нет аудиторных занятий, но и ту самостоятельную работу, которую они осуществляют во время лекций, семинаров, практических занятий. Например, чтобы усвоить учебный материал, услышанный в ходе лекции или семинарского занятия, надо проделать определенную умственную работу; понять, обобщить услышанную информацию, записать своими словами и т.д.

Различают репродуктивную, познавательно-поисковую и творческую самостоятельную работу.

Репродуктивная самостоятельная работа осуществляется в следующих формах:

1. Работа с раздаточным материалом (конспект лекции). Студенты по заданию преподавателя выделяют ключевые моменты лекции, осмысливают и запоминают определения.

2. Работа с учебной литературой – конспектирование.

Познавательно-поисковая самостоятельная работа.

1. Выступление на семинарах. Для ведения семинара выбирается группа экспертов, которые организуют всю работу, побуждают студентов задавать вопросы, оценивают качество подготовки сообщений, активность студентов. За время, отпущенное на изучение курса, каждый студент имеет возможность выступить в роли эксперта. Преподаватель на таком семинаре выступает в роли консультанта.

2. Подготовка раздаточного материала. Студенты готовят сообщения для выступления на семинарах, которые выступают в качестве раздаточного материала для работы в группах (на семинаре студенческая группа делится на четыре подгруппы), т.е. происходит обмен подготовленными сообщениями между подгруппами. В результате студенты первой подгруппы изучают материал, подготовленный студентами второй подгруппы, и т.д. Затем организуется дискуссия, целью которой является выявление понимания изученного материала. Поскольку студенты принимали участие в подготовке раздаточного материала, они легко формулируют вопросы для групп, оценивают выступления друг друга. Студенты учатся не только у преподавателя, но и друг у друга.

3. Составление словаря по предмету «Управление качеством». Наличие такого словаря облегчает процесс подготовки

к экзамену, помогает при написании курсовой и выпускной квалификационной работы.

Творческая самостоятельная работа

1. Написание эссе на заданную тему, рефератов, например: «Философия кайдзен в России», «Особенности российской модели качества» и т.д.

2. Педагогические мастерские – это система обучения, предложенная французскими педагогами (Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.). Обучение основывается на решении проблемной ситуации, которая стимулирует студента к постановке множества вопросов. Например, студентам предлагается определить недостатки и преимущества японской, американской и европейской моделей качества. Затем идет индивидуально-коллективный поиск оптимального количества вариантов решений. Получение знаний в мастерской осуществляется в форме поиска, исследования, путешествия, открытия. Главное в мастерских не сообщать и осваивать информацию, а обучать способам работы.

Исходные научные идеи Мастерской

1. Необходимость интериоризации знания через личный опыт студента, заключающийся в самостоятельном "открытии" этого знания через исследование его генезиса и структуры (Д.Г.Левитес).

2. Для методов, используемых в мастерских, характерны:

а) отношение к студенту как к себе равному;

б) не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное "строительство" знания студентом с помощью метода критического отношения к существующим сведениям, информации и т.п. и самостоятельного решения творческих задач;

в) плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого и др.

3. Мастерская включает в себя ряд заданий для студентов, которые задают определенное движение в предметном плане. Внутри каждого задания студенты свободны в выборе способов выполнения.

5. Миссия преподавателя-мастера заключается в том, чтобы разблокировать способности студента, создать условия для раскрытия и реализации его творческого потенциала.

6. Позиция преподавателя-мастера состоит в консультировании студентов, помощи им в организации учебной работы и осмыслении осваиваемых способов деятельности.

Принципы построения педагогической мастерской:

- Работа мастерской основывается на духовной деятельности человека и прежде всего на слове.

- Равенство всех, включая мастера (преподавателя).

- Ненасильственное привлечение к процессу деятельности.

- Отсутствие оценки, соревнования, соперничества.

- Чередование индивидуальной и коллективной работы создает атмосферу сотрудничества и взаимопонимания.

- Важен не только и не столько сам результат, сколько сам процесс.

Преподаватель, который выступает в роли мастера, должен:

- Создать атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества.

- Непрерывно включать эмоциональную сферу студента, обращаться к его чувствам; идти от сердца к уму.

- Мастер работает вместе со всеми, равен студенту в поиске познаний.

- Нельзя торопиться отвечать на вопрос, сначала следует искать ответы у студентов.

- Информацию подавать малыми дозами.

- Исключить официальное оценивание работы, дать возможность самооценки.

Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию и формам организации, но при этом их объединяет некий общий алгоритм (шаги процесса). Это, прежде всего, мотивирующее всех на деятельность начало мастерской: задание вокруг понятия, события. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, текстом, схемами и моделями. Обязательно используется в ходе мастерской работа в парах или группах с

целью организации диалогового общения, которое легко выводит каждого на самооценку, самокоррекцию, помогает увидеть проблему по-новому. И обязательно для хода каждого занятия включение студентов в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов, миропонимания.

При изучении содержательных вопросов особое внимание необходимо обратить на их понимание каждым студентом; на личностный смысл их изучения (включенность знаний в личностный опыт каждого с окрашиванием знаний чувствами и отношениями); на значение полученного знания для дальнейшего самостроительства. В процессе выполнения самостоятельной работы человек может работать в своем генетически заданном темпе, сам делает выводы и обобщения и т.д.

Карл Роджерс отмечал, что значительное влияние на поведение и деятельность оказывает то знание, которое самостоятельно усвоено человеком и связано с открытием, сделанным им самим.

Именно самостоятельная работа позволяет студентам развивать собственные механизмы самообучения, опираясь на собственную систему ценностей, руководствуясь внутренними мотивами поведения, ориентируясь на личностный рост. С другой стороны личность, владеющая такими механизмами, обладает ярко выраженной направленностью на решение поставленной перед собой проблемы, на доведении начатой деятельности до конца, причем активность субъекта в режиме творчества значительно повышается.

Кроме того, через систему самостоятельной формы работы гораздо легче решается проблема дифференциации и индивидуализации обучения.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

2. Технологии гимназического образования: педагогические мастерские [Текст]: методическое пособие / сост. В.В. Воложанина. - М., - Киров, 2002.

© А. Л. Пикина

Изучение результатов образовательной деятельности в учреждениях дополнительного образования детей системы НПО (СПО)

В настоящее время наиболее актуальна проблема изучения результативности и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей. Она затрагивает интересы буквально каждого работающего там педагога и управленца. Это связано с появлением новых требований к качеству дополнительного образования, ориентированных на изменения личности педагога и ребёнка, системы отношений, содержания образования, с оценением педагогов в форме аттестации и учреждений при процедурах лицензирования, аккредитации.

Измерять и грамотно оценивать качество работы педагога дополнительного образования с обучающимися трудно, потому что, с одной стороны, дополнительное образование – это свободный выбор ребёнком вида и профиля деятельности, совместное творчество воспитанника и педагога, взаимная самореализация каждого из них, форма проведения детского и подросткового досуга; с другой стороны, дополнительное образование, несмотря на все особенности организации, содержания и методики, подчиняется всем закономерностям образовательного процесса: имеет цели и задачи, определяемое ими содержание, взаимодействие педагога с детьми, результат обучения, воспитания и развития ребёнка. Следовательно, дополнительное образование необходимо рассматривать с точки зрения общих требований к педагогической деятельности, а одним из требований к деятельности учреждений и творческих объединений дополнительного образования является результативность.

В связи с определением качества и результативности деятельности учреждений дополнительного образования возникает множество проблем, которые необходимо изучать и решать.

В основном они связаны с отсутствием системы прогнозирования, отслеживания и анализа образовательных результатов.

В словарях и учебниках, отражающих профессиональную педагогическую деятельность, появился термин «мониторинг», используемый ранее в других отраслях науки и хозяйственной деятельности. Он прочно вошёл в педагогическую науку и практику.

Сегодня мониторинг представляет собой самостоятельный, систематический и комплексный вид деятельности, связанный со сбором, обобщением и оценкой эффективности действия практики применения, причин его недостаточной эффективности, а также с подготовкой научнообоснованных предложений по совершенствованию исследуемого объекта.

На разных уровнях дополнительного образования предпринимаются попытки создать систему мониторинга, которая позволила бы объективно судить о состоянии дел, результативности образовательного процесса, педагогической деятельности.

В ГОУ ДОД Ярославской области «Центр развития творчества детей и юношества», осуществляющем свою деятельность на основе интеграции с учреждениями системы НПО (СПО), каждым педагогом предприняты попытки создания системы мониторинга на уровне своего творческого объединения. Описание элементов системы и механизмов проведения мониторинговых исследований педагога можно увидеть в дополнительной образовательной программе, которая является нормативным документом, комплексной моделью деятельности в УДО, не ограниченной стандартом. Таким образом, самостоятельно определяя «стандарт» освоения своего предмета и направления деятельности, педагог осуществляет оценку качества и эффективности своей деятельности в рамках дополнительных образовательных программ.

Создание отдельных мониторинговых систем педагогов является фундаментом для построения системы мониторинга учреждения в целом.

Сравнительный анализ дополнительных образовательных программ разных направлений деятельности позволил выявить общие подходы к изучению результатов образовательной

деятельности в творческих объединениях, выявить общие элементы педагогического мониторинга и на основе полученных данных создать универсальную модель мониторинга, несомненным достоинством которой является адаптивность и простота использования.

Разработанная нами модель мониторинга предполагает выбор *субъектов* и определение *объекта* мониторинговых исследований. Субъектами выступают педагог и обучающийся, объектом - образовательный процесс конкретного педагога.

Цель - определяющая характеристика любой системы, она всегда связана с результатом деятельности. В общем виде она такова: определить, насколько организованный образовательный процесс способствует положительным изменениям в личности ребёнка; насколько прогнозируемый педагогом результат совпадает с действительным.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи*:

- организовать наблюдения и измерения, получить достоверную и объективную информацию об условиях, организации, содержании и результатах образовательного процесса;
- систематизировать информацию;
- совершенствовать технологии информационно-аналитической деятельности;
- своевременно выявлять изменения и вызвавшие их факторы;
- обеспечивать органы управления, организации, заинтересованных граждан общественнозначимой информацией, полученной при осуществлении мониторинга.

Задачи решаются через *содержание*, которое включает в себя следующие взаимосвязанные друг с другом составляющие: предмет, критерии и технологии.

Предмет мониторинга выбирается исходя из целей и задач, которые решает конкретная дополнительная образовательная программа. Это часть объекта (образовательного процесса), которая непосредственно будет подвергнута анализу и обобщению. Следовательно, предметом мониторинга должны

выступать образовательные результаты (итог деятельности) детей у конкретного педагога.

Приведём примеры образовательных результатов, направленных на обучение, воспитание и развитие подростков, которые прогнозируют педагоги Центра: знания, умения, навыки; профессиональная культура; творческая и социальная активность; трудовая мотивация деятельности; физическое и интеллектуальное развитие; профессиональное самоопределение; самосовершенствование; общечеловеческие ценности и отношение к людям и др.

В зависимости от предмета мониторинга разрабатываются *критерии* – измерительно-оценочные признаки, отражающие качество (степень) проявления параметра. Примером критериев к предмету мониторинга «Общечеловеческие ценности и отношение к людям» является:

- доброжелательность в отношении с окружающими людьми;
- терпимость во взаимоотношениях со сверстниками;
- уважительное отношение к мнению взрослых;
- соблюдение норм поведения и др.

Важный шаг в системе мониторинга – подбор *технологий*, которые отражают методы исследования и периодичность его проведения, формы оценивания и фиксации результата.

При проведении мониторинга педагоги используют всю систему специальных и частных методов, в том числе анализ, анкетирование, наблюдение, включение в конкретные процессы, практическую деятельность, метод экспертного опроса, тестовых ситуаций, тестирование, сравнительное изучение, методы статистического анализа информации. Этот перечень методов дополняется в зависимости от возраста обучающихся, профиля и конкретного содержания дополнительной образовательной программы.

Периодичность проведения мониторинговых исследований определяется педагогами в соответствии со следующими видами контроля:

1. Вводный контроль – это предварительное выявление уровня подготовленности и доминирующих мотивов обучаю-

щихся к выбранному виду деятельности; уровень воспитанности обучающихся (ценностные ориентации), уровень способности к творчеству. Вводный контроль проводится в начале учебного года при наборе обучающихся в творческие объединения.

2. Промежуточный контроль – осуществляется в процессе усвоения учебного материала по теме, блоку. В рамках этого контроля проводится повторная проверка (параллельно с изучением нового материала идёт повторение пройденного), периодическая проверка (для наблюдения за усвоением взаимосвязей между структурными элементами образовательных программ, для ликвидации пробелов в знаниях и умениях). Этот вид контроля проводится в конце первого полугодия и в течение всего учебного года по мере необходимости. Отслеживается творческий потенциал обучающихся, проводится диагностика общей одарённости, уровня развития познавательных потребностей, самооценки. Кроме того, применяется диагностика сформированности подростковых коллективов, изучается микроклимат в коллективах, выявляется уровень развития самоуправления в группах.

3. Итоговый контроль – осуществляется в конце учебного года для проверки знаний, умений и навыков по образовательным программам, для перевода обучающихся с одного этапа обучения на другой. В соответствии с результатами итогового контроля определяется, насколько достигнуты результаты программ каждым ребёнком, полнота выполнения образовательных программ.

Оценка результатов образовательной деятельности производится при помощи цветописы, оценочных высказываний или балльной шкалы, где каждый балл соответствует определённому уровню (низкому, среднему и высокому).

С целью фиксации полученных результатов образовательной деятельности в творческих объединениях разрабатываются сводные листы, карты, которые заполняют педагоги. Обучающиеся ведут записи в личных творческих книжках, где отмечают все выполненные работы, свои успехи и достижения, определяют направления саморазвития, отслеживают результаты своих достижений по итогам участия в конкурсах, смотрах, выставках, концертах, по полученным дипломам.

Итак, предмет (прогнозируемый результат), критерии и технологии – основа мониторинговых исследований, но *результатом*, итогом всей работы является анализ полученных образовательных результатов. Он позволит судить о достижении целей. Путь анализа лежит в выявлении проблем как разрывов между требуемыми образовательными результатами, поиск их главнейших причин, построение стратегии, гарантирующей их устранение. Педагог анализирует полученную информацию для углубления понимания действительности, а также готовит и принимает на этой основе определённые решения.

Мониторинг необходим тогда, когда важно постоянно отслеживать реальные явления процессов и желаемые, когда есть необходимость управлять процессами, корректировать их. Мониторинг разрабатывать и успешно осуществлять будет лишь тот, кто организует образовательный процесс, то есть, в первую очередь, сам педагог.

© К. В. Сапегин

Институт тьюторства в современном образовательном учреждении

Выстраивание методической вертикали региональной системы образования требует от каждого уровня системы – образовательного учреждения, муниципального органа управления образования, муниципальных методических учреждений, регионального органа управления образования, ГОУ ЯО «Институт развития образования» и других субъектов образовательного пространства – определения зон интересов и ответственности. Вертикальные связи в данном контексте определяются необходимостью гарантировать постоянное улучшение качества образования и совершенствование всех подсистем, рост образовательных результатов. Горизонтальные связи устанавливаются для поиска эффективных средств развития, эксперимента, проектирования и программирования деятельности.

Особую роль в указанных процессах занимают методисты (специалисты муниципальной методической службы, межшкольного методического центра). Их роль определяется

реальной возможностью выявлять, накапливать, систематизировать, распределять человеческий капитал на муниципальном уровне (знания, ресурсы методического обеспечения образовательного процесса, опыт проектной и программной деятельности и т.п.). Оформление человеческого капитала реализуется в различных, хорошо отработанных в настоящее время формах: выставках опыта, краткосрочных формах повышения квалификации, заседаниях методических объединений, муниципальных научно-практических конференциях и совещаниях, в отдельных районах Ярославской области – «понимающей экспертизе», методическом аудите.

Ощутимую помощь методическим службам в процессах обеспечения ОУ методическими ресурсами оказывают опорные и базовые школы (своеобразные «ресурсные центры»), региональные экспериментальные площадки, муниципальные экспериментальные площадки, базовые экспериментальные площадки ГОУ ЯО ИРО. Появление через ПНПО в региональном образовательном пространстве феномена «инновационных образовательных учреждений» позволяет говорить о наращивании в регионе потенциала взаимообмена достижениями, прежде всего, технологиями «готовых решений» в той или иной сфере образовательной деятельности.

Вместе с тем, существует серьезные разрывы в выходе оформленных ресурсов (человеческом капитале) с уровня образовательного учреждения через муниципальный уровень в образовательные учреждения других муниципальных районов. Этот дефицит вызван отсутствием специальных субъектов региональной системы образования, ответственных за выявление, систематизацию и трансляцию инновационного опыта (лучших образцов обучения и воспитания ОУ). Решить проблему может оформленная институционально и функционально позиция регионального тьютора.

Проблемное поле для определения необходимости выделения тьюторской позиции:

- между средствами и методами развивающего обучения, продуктивного обучения, открытого образования, декларируемых как современные в рамках ПНПО, и репродуктивными методами субъект-объектной педагогики;

- между метапредметными и личностными результатами образования, ключевыми в ФГОС 2 поколения, и предметными знаниями как преобладающей характеристикой образовательных результатов реализуемых программ в настоящее время в «массовой» средней школе;

- между уровнем профессионально-педагогической подготовленности учителя, его личностного потенциала и современными требованиями, предъявляемыми к нему в педагогической деятельности различными государственными и общественными институтами.

Тьюторство – это отдельная культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения. Она возникла в XI веке как взаимопомощь школяров средневековых университетов. С тех пор сообщество знающих разделилось на тех, кто пытался передать знание, и тех, кто делился своим опытом учения. Как должность и неотъемлемая часть образовательной системы тьюторство привилось в английских классических университетах – Оксфорде и Кембридже - примерно 600 лет назад.

Тьюторами в отличие от преподавателей могли стать те, кто обладал способностями к рефлексии и анализу своего опыта самообразования и изобретал способы его передачи. Тем самым, появление тьюторов было особенно актуально для тех школяров, кто хотел сократить срок получения образования.

К концу XVI века тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. Так как в университеты приходили учиться все более молодые люди, тьюторам вменялся надзор над определенным числом школяров. Тьютор заменял школяру родителей, был ближайшим помощником во всех затруднениях; сопровождал его жизнь в коллегии, включая быт.

В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор теперь готовил подопечного к академическим лекциям и руководил в частных занятиях. В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую.

В течение XVIII-XIX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная стала служить дополнением к ней. Школяр должен был сам выбрать путь, которым он постигнет знания, необходимые для получения статуса ученого мужа. Тьютор помогал ему в этом: советовал школяру, какие лекции и практические занятия лучше посетить, как составить план своей учебной работы, следил за тем, чтобы его подопечный хорошо занимался и был готов к университетским экзаменам.

Тьюторы в коллегиях противостояли новому фетишизму книги, характерному для университетских профессоров-преподавателей. Книга на профессорской лекции продолжала оставаться материалом толкования. Профессор стоял за пюпитром, закрытый от аудитории книгой, читал ее и демонстрировал образец интерпретации прочитанного содержания. В отличие от этого тьютор собирал тесный круг своих подопечных, и каждый из них имел возможность поупражняться в понимании текста самостоятельно, сравнить свои упражнения с другими, обсудить разницу в понимании, сам способ понимания, перечитывая одно и то же место несколько раз.

Эффективными формами и методами воспитания в школе XXI века можно признать только те, которые позволяют педагогу перейти от практики формирования воспитанника по определенному образцу к проектированию условий для становления личности ребенка на основе его осознанного выбора, ответственности за поведение, творческого самоопределения и самореализации.

Отметим, что многие традиционные формы занятий зачастую не позволяют вовлечь ребенка в активное обсуждение поставленных проблем, решение конкретных практических ситуаций.

Требуются новые формы и методы их организации, такие как case-study, имитационные, ролевые, деловые игры, проектирование, семинары, обучающие эффективным способам восприятия, переработки, интерпретации и создания информации, занятия с использованием техник рефлексии, моделирова-

ния, конструирования, творческие лаборатории и ценностные мастерские.

Индивидуализация в образовательном учреждении связана напрямую с созданием четко отлаженного механизма («института тьюторства»), который позволит каждому обучающемуся проявить свой *познавательный интерес* и достичь *успеха* в творческой, доставляющей удовольствие образовательной деятельности, включиться в проектирование собственного маршрута обучения и воспитания.

Примерное содержание деятельности тьютора

Включение обучающихся в разнообразную деятельность. Осознанный выбор субъектов. Стимулирование активности. Создание творческой лаборатории, когда формы деятельности не задаются «сверху», а организуется выход на способ группового принятия решений. Речь идет об организации любой деятельности как процесса по решению конкретной проблемы в форме практического семинара (используются способы работы с группой, в которых преобладают активные или даже интерактивные формы взаимодействия, где основная роль в выработке решений принадлежит самим участникам группы). Ведущие мотивы: успешность в совместной деятельности, признание заслуг, социализация достижений.

Проблемное поле для определения необходимости выделения позиции регионального тьютора

- между фундаментальностью профессиональных базовых знаний как ценностью регионального образовательного сообщества и инновационностью мышления, практико-ориентированным, проектным и исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем, декларируемых в действующих программах развития РСО, программе развития ГОУ ЯО ИРО;

- между потребностью специалистов РСО разного уровня выявлять точки роста как отдельных образовательных учреждений, так и муниципальной системы образования в целом, реализовывать инициативные проекты и отсутствием специалистов, готовых оформлять человеческий капитал;

- между государственным заказом на обучение «через всю жизнь», «без отрыва от производства», «на местах» и не-

обходимостью для каждого работника РСО проходить обучение в специализированных учреждениях дополнительного профессионального образования не реже одного раза в 5 лет, в частности, в ГОУ ЯО ИРО;

- между несовершенством механизмов оформления муниципального заказа на повышение квалификации и переподготовку специалистов и готовностью ГОУ ЯО ИРО сопровождать деятельность по выявлению дефицитов в подготовке специалистов;

- между существующей практикой оценки качества реализации программ ГОУ ЯО ИРО через изучение удовлетворенности слушателей ходом и результатами образовательного процесса и отсутствием мониторинга проявления полученных знаний и способов деятельности на местах (эффективность программ как основания для получения нового качества обучения и воспитания).

Несомненно, реализация федерального проекта «Информатизация системы образования» (ИСО) доказала, что «заказ» на массовое повышение квалификации (то есть обучение всех специалистов РСО по ИКТ) требует подготовки наставников-мультипликаторов, которые транслируют готовые образцы, «передают» содержание, оформленное «под ключ».

Это предполагает организацию двухуровневой подготовки.

Первый уровень: гарантия появления специалиста – эксперта в «готовом продукте» (гарант – ГОУ ЯО ИРО, ОУ повышения квалификации взрослых).

Второй уровень: гарантия усвоения этого продукта «на местах» максимальным количеством слушателей (гарант – методическая служба или ММЦ).

Когда речь идет о *региональном тьюторе*, то он как специалист в какой-то конкретной области не может «закрывать» все возможные содержательные линии. Его деятельность лежит в плоскости создания и сопровождения функционирования тьюторских команд, члены которых – это специалисты методических объединений по тому или иному профилю, успешные педагоги и т.д.

Безусловно, региональный тьютор должен одновременно являться «экспертом» по конкретному направлению, например, по ИКТ, но его функционал видится гораздо шире (здесь есть место командообразованию, организации выбора тематик проектов, мониторингу и др.).

Ключевая функция регионального тьютора: выявление и оформление индивидуального опыта специалиста региональной системы образования, позволяющие вывести «человеческий капитал» в региональное хранилище знаний.

Зоны активности регионального тьютора:

- реализация программ «массового обучения» актуальной тематике: подготовка специалистов, способных создавать, описывать и транслировать новое содержание, способы деятельности на уровне конкретного ОУ, в том числе в дистанционной форме;

- создание тьюторских команд по определенным направлениям развития МСО, разработка и реализация инновационных (инициативных) муниципальных проектов;

- формирование банка учебно-методического опыта по актуальным направлениям деятельности в сфере обучения и воспитания (оформление «человеческого капитала»);

- формирование и предъявление субъектам системы дополнительного образования взрослых заказа на повышение квалификации, мониторинг эффективности подготовки;

- организация посткурсового сопровождения специалистов МСО, региональных выставок опыта, «круглых столов», конференций.

© Ю. В. Суханова

Социальная ориентированность человека как психологический фактор рекламной деятельности

Принято считать, что реклама — это, прежде всего, набор слов и графических образов, с помощью которых возможно воздействовать на потребителя. Но, однако, адресованные человеку слова и образы автоматически никогда не превращаются в поступки. В жизни мы редко обращаем внимание даже на

очень правильные слова, воспринимая лишь те из них, которые соответствуют нашим личным потребностям и установкам.

Следовательно, в наиболее простом случае реклама — это некие сообщения о товарах и услугах, распространяемые многочисленными производственными, торговыми или финансовыми компаниями с помощью рекламных агентств, средств массовой информации и коммуникации с целью воздействия на потребителей. Однако для психологии, изучающей законы психики, мотивацию поведения людей, их потребности, механизмы общения, воздействия и т. д., такое понимание рекламы сегодня оказывается уже слишком поверхностным.

Сейчас часто говорят об активности человека как потребителя. Но эта активность состоит не только в том, что он выбирает товары по своему вкусу. Потребитель нередко использует приобретаемые товары для того, чтобы создать хорошее впечатление о себе, получить высокую социальную оценку у значимых для него людей. С помощью приобретаемых товаров он создает свой уникальный образ, поддерживает престиж, социальный статус. Здесь потребитель, по сути дела, сам становится рекламистом. Именно в этой трансформации ролей заключается социально-психологическая специфика рекламы.

Таким образом, рекламная деятельность в целом — это не просто вид бизнеса, в ходе которого происходит одностороннее опосредствованное воздействие рекламиста на потребителя. Это сложная форма общения, взаимодействия и взаимовлияния людей, в результате которой они приобретают некие средства для последующей коммуникации с другими людьми, представителями так называемых референтных групп, то есть в определенном смысле реклама — это «коммуникация для коммуникаций». Референтная группа — термин социальной психологии, обозначающий психологически значимых для человека людей, тех, чье мнение является авторитетным и может повлиять на его поведение.

Сегодня рекламу следует рассматривать также как элемент национальной культуры, один из основных механизмов ее формирования, причем, возникая как феномен массовой культуры, реклама способна в своих наилучших творческих проявлениях формировать духовную культуру в самом высоком

смысле. Чтобы это произошло, общество должно внимательно относиться к рекламной деятельности, регулировать и совершенствовать ее с помощью эффективных законов, свободно выражаемого общественного мнения, поддерживать социально полезные и ограничивать деструктивные тенденции. Следовательно, современная психология рекламы как отрасль научного знания включает как минимум три важных раздела: личность, массовую коммуникацию и культуру. Как массовое общественное явление рекламная деятельность несет в себе огромный культурный потенциал, способный при определенных условиях положительно влиять как на отдельного человека, так и на общество в целом. При этом она играет важную роль не только в плане развития так называемой массовой культуры, но и культуры традиционной, классической.

В социокультурных исследованиях рекламная деятельность выступает как психологическая основа создания новых форм культурной среды, формирующая системы культурных норм и ценностей. Социокультурные аспекты рекламной деятельности тесно связаны с этическими и эстетическими категориями. Здесь психология, этика и эстетика призваны решать общую и очень важную задачу культурного развития масс средствами социально ориентированной рекламы.

Термин «рекламная деятельность» или «реклама» в широком смысле характеризует особый вид человеческой практики, без которой люди не смогли бы создать не только современное производство, но и культуру в целом.

Если определить традиционные задачи рекламы, а более широко — рекламной деятельности, то следует назвать три наиболее важные:

— выделить объект рекламирования (компанию, человека, товар, услугу и пр.) из числа аналогичных (равных по значению), тем самым привлечь к нему внимание и создать некую моду;

— представить рекламируемый объект как соответствующий высоким стандартам (для этого проводится уподобление объекта лучшим образцам, имеющимся на рынке);

— представить рекламируемый объект в наилучшем виде, вызвать к нему интерес (с этой целью могут использо-

ваться описания объекта, явно преувеличивающие его достоинства).

С точки зрения социальной психологии, рекламная деятельность — это, прежде всего, общение и взаимодействие, как непосредственное, так и опосредствованное, один из видов активности людей, и одновременно — сильнейший психологический регулятор социальных отношений между ними.

Анализ, проведенный нами, показал, что для эффективной организации рекламной деятельности необходимо рассмотреть такое понятие, как *социальная ориентированность человека*. Основными мотивами социальной ориентации личности являются мотивы личного достоинства, честолюбия, тщеславия, престижа и др. «Отношение к себе мотивирует социальное поведение, — пишет американский психолог Д. Майерс. — Наши действия часто являются стратегическими. В надежде произвести хорошее впечатление мы тратим много времени и денежных средств».

Психоаналитик А. Адлер в своих исследованиях уделял очень много внимания таким чертам характера человека, как честолюбие и тщеславие. Он считал эти черты источниками агрессии. По мнению А. Адлера, тщеславие является общим фоном, желание всех покорить принимает тысячу разнообразных форм. Тщеславие присутствует в каждой социальной установке, в манере людей одеваться, говорить, контактировать с другими людьми.

В ряде случаев ученые, философы, психологи, психоаналитики для описания данных психических явлений могут употреблять иные термины, понимая под ними практически одно и то же. Многие обоснованно считают, что этот вопрос сложен для научного анализа в силу того, что в психике существуют мощнейшие механизмы психологической компенсации, защиты, ограничивающие внешние проявления подобной мотивации. Однако, как выразился Фрэнсис Бэкон: «Скромность — не что иное, как искусство хвастовства».

В этике, как светской, так и религиозной, честолюбие, престиж, зависть считаются нравственными пороками и открыто осуждаются. В рыночной экономике наоборот — это один из

основных субъективных стимулов организации и развития производства.

Рекламная деятельность человека, в частности его самореклама, является внешним проявлением вышеназванных мотивов. Как утверждают социальные психологи, практически во всех этих случаях человек оправдывает свое поведение, но его основным регулятором всегда выступает чувство собственного достоинства и неповторимости, «чувство Я», которое является основой социального мышления и поведения человека, внутренним критерием восприятия и оценки себя и окружающих. При этом утверждается также, что внутренний критерий многочисленных оценок формируется под воздействием мнений окружающих.

Согласно результатам экспериментов американских социальных психологов, групповые (социальные, культурные и др.) нормы в определенных случаях могут быть абсолютно субъективными, то есть они возникают и существуют лишь в конкретных системах социальных отношений между людьми. Их возникновение и существование возможно лишь потому, что одни люди способны психологически влиять на других, а другие — принимать без доказательств точку зрения психологически более сильных. Таким образом, человек наделен способностью ориентироваться на мнения окружающих, а это, в свою очередь, обусловлено его социальной мотивацией, желанием сохранить достоинство, честолюбием, престижем и пр.

Отмечено, что человек с недоразвитым честолюбием, не стремящийся к социальным достижениям, практически не развивается и как личность. Будучи социально неактивным, он постепенно становится заурядным, неинтересным, непривлекательным для окружающих существом, лишенным внутренней и внешней индивидуальности. Потребности человека с минимальным честолюбием ограничены и однообразны. В свою очередь, бизнесу и рынку такой потребитель не нужен. Поэтому современная реклама формирует не только потребителя, но и личность, ориентированную на социальные достижения, на проявление честолюбивых мотивов, мотивов достижения успеха, престижа.

В социальной психологии в результате ряда исследований иногда различают три типа ориентации: на себя, на другого и на задачу. Следует отметить, что в структуре рекламных коммуникаций ориентация на себя, как правило, проявляется в условиях психологической незначимости «другого человека». Ориентация на задачу является опосредствованной и генетически более поздней формой ориентации на другого человека и, согласно теории А. Маслоу, соответствует стадии «самоактуализирующейся» личности.

В частности, одна из таких методик состояла в сравнительном анализе, проводимом экспертами, черновики и чистовики школьных сочинений, представленных участниками экспериментов, так как черновик любой работы делается «для себя», а чистовик — «на оценку другого». Выполняя задания с целью получить одобрение авторитетных лиц и не имея ограничений во времени, а также жестко заданных критериев представления результатов, многие испытуемые работают более тщательно, более качественно, предлагая решения с большим количеством всевозможных необязательных по условиям задания деталей. Эти детали часто выполняли функцию своеобразных украшений, привлекающих внимание.

Система рекламных коммуникаций формируется и оказывается устойчивой при условии, что субъекты, являющиеся ее элементами, психологически значимы друг для друга. Ориентация одного субъекта на оценки другого субъекта, точнее — взаимная ориентация субъектов на оценки друг друга, является одним из социальных регуляторов рекламной коммуникации. Отсутствие такой ориентации свидетельствует о психологической незначимости субъектов друг для друга и, следовательно, о том, что рекламная коммуникация как система отношений с определенными системными свойствами между этими субъектами скорее всего не возникнет, то есть взаимопонимания и эффективного взаимовлияния субъектов друг на друга обнаружено не будет.

Многие авторы, рассматривая проблему воздействий в рекламе, особое внимание уделяют осознаваемым и неосознаваемым воздействиям, а также детально рассматривают различия между воздействиями рациональными, основанными на ло-

гике и убеждающих аргументах, и нерациональными, основанными на эмоциях и чувствах.

Так, известный немецкий (а позже американский) психолог, посвятивший немало своих работ различным аспектам рекламы, Г. Мюнстерберг считал, что крайне эффективными являются, главным образом, эмоциональные воздействия. «Наиболее непосредственный путь к такому воздействию, — пишет Г. Мюнстерберг, — состоит в том, что мы вызываем какое-либо чувство или настроение, возбуждаем подражание или производим воздействие внушением. Для возбуждения эмоциональных состояний так же, как и для управления вниманием и рассудком, может быть выработана психологическая техника».

Психологические воздействия, или социальные влияния, широко распространены и проявляются в самых разных вариантах: в отношениях детей и родителей, учеников и учителей, мужчин и женщин, начальников и подчиненных, а также людей, абсолютно незнакомых друг другу. Рекламная деятельность поэтому также может рассматриваться с точки зрения психологических воздействий, или социального влияния.

Российский исследователь рекламы М. А. Мануйлов в 1925 писал, что «цель рекламы — это повлиять на мысль других, выявить их интерес и побудить купить товар. Реклама, таким образом, занимается чтением мыслей тех людей, к которым она обращается, и, следовательно, ее основание находится в науке, которая занимается познанием и определением законов мышления. Наука эта, называемая психологией, учит нас понимать жизнь и чувства индивидуума и той толпы, на которую в данном случае купец хочет повлиять своей рекламой», — отмечает автор.

Кто же в большей степени подвержен социальным влияниям и почему? А. Адлер считал, что если ограничиться лишь случаями «нормального» взаимного влияния, то можно обнаружить, что наиболее восприимчивы к влиянию те люди, которые лучше всего воспринимают голос разума и логики. С другой стороны, полагал автор, те, кто жаждет главенствовать и желает подавлять, очень трудно поддаются влиянию.

Проблема психологических воздействий (социальных влияний) в психологии рекламы как отрасли научного знания крайне актуальна еще и потому, что она связана с целым рядом моментов этического характера. Любое воздействие, или влияние, предполагает изменение сознания человека, может представлять некое препятствие свободе выбора. Многие авторы, например, известный американский психолог Б. Ф. Скиннер, полагают, что все мы практически полностью зависим друг от друга и никакого абсолютно свободного выбора, даже мысленного, вообще не существует. Поэтому данная проблема может не обсуждаться.

В свою очередь, другой не менее известный философ и психолог Э. Фромм доказывал, что, приобретая свободу, человек чаще всего не знает, что с ней делать, так как свобода связана с ответственностью, которой он подсознательно старается избежать. Как в этом случае относиться к воздействиям, или влияниям, в рекламе? Считать их этически недопустимыми формами манипулирования или необходимыми и вполне законными средствами управления процессом сбыта товаров и услуг?

В связи с этим исследователи рекламы высказывают различные мнения. Например, некоторые считают, что если предлагаемый товар и услуга не соответствуют тому, что заявлено или показано в рекламе, то к воздействиям следует относиться как к обману, и они должны быть запрещены. Если реклама достоверна, правдиво отражает свойства и характеристики рекламируемых товаров, а сами товары, услуги объективно необходимы человеку, то ее способность воздействовать на принятие человеком решения о покупке, на мотивацию выбора становится неотъемлемым правом рекламы и не должна осуждаться обществом.

Высказываемая некоторыми авторами точка зрения о том, что потребитель самостоятельно никогда и ничего не выбирает, должна рассматриваться особо, так как она связана с целым рядом хорошо известных и достаточно популярных психологических теорий, из которых следуют весьма непростые выводы. Так, если принять за основу известную теорию «символического интеракционизма», то придется признать, что за

человека выбор всегда делает некий абстрактный «другой», который является обобщением всевозможных социальных контактов субъекта в течение всей его жизни. Именно этот «другой» оценивает рекламные предложения и под влиянием предлагаемых аргументов принимает решение. По этой логике в рекламе уместны любые воздействия, а человеческая индивидуальность — это всего лишь миф, иллюзия. Если человек выбирает что-либо под воздействием внутренних биологических потребностей, определенной нужды, то является ли это выбором его сознания, личности? Биологические потребности контролируются личностью лишь до определенного предела. Каждый знает, как трудно бывает бороться с влечениями или вредными привычками: курением, перееданием, тягой к алкоголю, чувством страха и пр. С другой стороны, подвергаясь внешним социальным влияниям, моде, люди чаще всего следуют уже сложившимся нормам, традициям, и здесь они далеко не всегда способны воспрепятствовать этим нормам. В чем же тогда состоит собственный выбор человека? Чем определяется желание идти против своей внутренней природы и социальных влияний, желание быть непохожим на других, желание быть индивидуальностью?

Таким образом, проблема психологических воздействий в рекламе тесно связана с проблемой выбора. Рекламисты выбирают способы организации рекламных кампаний, например, с применением специальных технологий воздействия или без них, а потребители сталкиваются с этой проблемой, когда подвергаются таким воздействиям или, наоборот, обнаруживают необходимость самостоятельно принимать решение.

© Т. М. Галова

Индивидуальные различия в мотивации педагогических кадров

Система мотивации в образовательном учреждении способна поддерживать и развивать профессиональную деятельность педагогических кадров. Система включает в себя основные мотивирующие факторы, влияющие на результативность образовательной деятельности, методы и формы мотива-

ции, учет мотивов, потребностей, потенциальных возможностей педагогических кадров, цели и задачи, индивидуальный подход к мотивации сотрудников, благодаря которым выстраивается профессиональная деятельность.

Научные концепции мотивации практически не рассматривают индивидуальные особенности персонала. Но сотрудник в деятельности любой организации выступает как личность, «Я - концепция» со всеми свойственными ему потребностями, мотивами, ценностями, моральными установками. Мотивационные программы, направленные на улучшение трудовой деятельности и в целом жизни специалиста, обязательно должны учитывать его индивидуальные особенности. Нужно отметить, что универсальных методов и способов мотивации нет. Администрация образовательного учреждения должна стараться стимулировать персонал индивидуально, в зависимости от того, какие мотивы выходят у человека на первый план.

При выстраивании системы мотивации относительно конкретного педагогического специалиста целесообразно учитывать возраст, стаж работы в учреждении, субъективные ожидания, индивидуальные особенности, направленность на профессиональную деятельность, мыслительные различия. Ожидания и удовлетворенность педагога профессией также зависят от предыдущей профессии, работы, от окружения в семье и интересов друзей. Педагог накапливает опыт, способный удовлетворять и не удовлетворять свои профессиональные и жизненные потребности, он оценивает личные возможности исходя из сложившихся представлений о том, что такое хорошо, а что может быть лучше.

Остановимся на рассмотрении проведенных исследований в образовательном учреждении дополнительного образования детей. Цель исследования – выявление индивидуальных различий в мотивации педагогических кадров учреждения дополнительного образования детей.

Для исследования применялись методики: «Изучение удовлетворенности работников своим трудом», «Изучение удовлетворенности педагогов своей профессией и работой» Е.П. Ильина, «Изучение мотивации профессиональной дея-

тельности К.Замфира в модификации А.Реана, изучение стимулирования в организации, изучение потребностей персонала в организации.

Молодые специалисты, работающие от 0 до 3 лет в образовательном учреждении, стремятся как можно быстрее идентифицировать (принадлежность к группе) себя с профессиональной педагогической деятельностью. Данный мотив проявляется при вхождении в профессию на начальном этапе в период адаптации и утверждения своего «Я» в новом педагогическом коллективе. Также на первый план выходят потребности в профессиональных практических навыках, совершенствовании в области информационных технологий. Зарботная плата для молодого специалиста не стоит на последнем месте, так как начало трудовой деятельности связано с желанием быть самостоятельным и независимым в жизни.

Педагоги, отработавшие в системе образования более 5 лет, нацелены на профессиональное совершенствование. Для них значительным элементом является содержание преподаваемой специализации. Данная категория педагогов больше других проявляет способности к инновациям, расширению профессиональных связей, деловому общению за пределами учреждения. Зарботная плата ценится высоко, и прикладываются все усилия для ее повышения – работа по совместительству, совмещению, аттестация на более высокую категорию оплаты труда, участие в краткосрочных оплачиваемых проектах. Также на ведущие позиции выходят гигиенические требования к рабочему месту, к условиям преподавания, к оснащению учебного процесса, материально-техническому обеспечению.

Педагогические кадры, отработавшие более 15 лет, ориентированы на достижение результата иногда значительного и высокого. Они стремятся выбирать для себя интересные формы и способы работы, любят ощущать себя значимыми и востребованными. Но нужно оговориться, что не все педагоги амбициозны в своих возможностях. Есть такие специалисты, которые поставили невысокую для себя планку профессионального роста, они осторожны в начинаниях, иногда ленивы в силу своей индивидуальности или неумелы исходя из профессиональных возможностей.

По нашим наблюдениям, у высокопрофессиональных мужчин-педагогов ведущим мотивом профессиональной деятельности в учреждении дополнительного образования является успешность, которая приходит с признанием педагога-профессионала на высоком уровне. Наряду с признанием мужчины-педагога имеет высокий рейтинг у коллег и обучающихся. Важным стимулом в профессиональной деятельности является зарботная плата. Обычно педагоги-мужчины имеют сразу несколько профессий. Они умело совмещают преподавательскую деятельность с основной работой по профилю. Они независимы и автономны, справляются с задачами наиболее трудоемкими, чем женщины-педагоги. Свою деятельность связывают с такими образовательными областями, как искусство, спорт, техническое творчество, информационные технологии, туризм и др.

Рассуждая об индивидуальных различиях в мотивации педагогических кадров, можно выделить ряд специфических особенностей личности, свойственных специалистам в конкретной сфере. Различия могут исследоваться по отношению одной личности к другой и могут определяться по отношению к определенной группе специалистов, например специалистов медицинских учреждений. Характерной и необходимой особенностью специалистов в учреждении дополнительного образования детей является способность педагогов к творчеству (100% респондентов). Работая всякий раз с новыми обстоятельствами и развивающейся личностью ребенка, педагог встает перед необходимостью мыслить и действовать, избегая шаблона, прямого повторения уже существующего, известного детям. В качестве ведущего, основного условия для творчества педагога является детская заинтересованность, активное встречное движение к сотворчеству педагогов и подростков. Опыт работы педагогов в творческих группах формируется в процессе практической деятельности. При этом каждый педагог является уникальным в своем опыте, содержит свой собственный запас знаний, навыков, представлений.

Решение новых, нестандартных проблем, разработка креативных проектов, рождение новых идей — все эти условия стимулируют сотрудников, имеющих потребность в творчестве. Их привлекает неизведанное, они испытывают прилив энергии.

гии, осваивая новое интеллектуальное пространство и расширяя возможности профессии. Творческий «полет» — истинное наслаждение для таких людей, и им не заменить сладость творчества никакими льготами. В связи с наличием творчества сотрудники отказываются от повышения в должности, так как выполнение управленческой работы влечет за собой увеличение административных обязанностей, которые будут мешать профессиональному творчеству. Сотрудники, занимающиеся творчеством, нуждаются в свободном графике, наличии технических средств, возможности получать свежую информацию и работать в команде, которая выполняет творческие задачи. Главное требование для педагогических сотрудников - творцов: «Чтобы не мешали заниматься интересной работой». Следовательно, возможность профессионального творчества — лучшая мотивация для педагогических сотрудников учреждения дополнительного образования детей.

Потребность в стабильности объединяет очень многих работающих в учреждении дополнительного образования детей (75%). Причина — нежелание рисковать, испытывать стрессы, строить успешную карьеру и зарабатывать солидные деньги. Многие хотят одного: относительной консервативности и стабильности. Они выбирают учреждения со стабильным заработком и готовы работать за небольшую, но регулярно выплачиваемую заработную плату. Педагоги не всегда удовлетворены условиями работы, однако не предпринимают усилий в поиске новой работы. Они с опаской относятся к любым изменениям, особенно касающимся финансирования отрасли.

Потребность в новизне противоположна потребности в стабильности. Но она наблюдается постоянно и проявляется в желании сотрудников получать новую информацию, новые впечатления, иметь активные контакты с новыми людьми — (100%). В учреждениях дополнительного образования детей, работающих в условиях образовательного рынка, необходимы постоянные изменения, реакции на возрастающие потребности современных детей через организацию новых услуг, новых форм деятельности, новое содержание образования.

Представим в доказательство результаты исследования потребностей педагогов МОУ Детско-юношеского центра «ЛАД»:

- Потребность в поддержании жизнедеятельности и здоровья -80%.
- Потребность в признании — 30%.
- Потребность в общении — 80%.
- Потребность в принадлежности к референтной группе и командной работе — 9%.
- Потребность в надежности и безопасности — 80%.
- Потребность в сотрудничестве с руководством компании — 75%.
- Потребность в эмоциональном напряжении и риске — 5%.
- Потребность в социальном статусе и власти — 0%.
- Потребность в независимости и свободе — 60%.
- Потребность в конкуренции - 8%.
- Потребность в самоутверждении — 75%.
- Потребность в достижениях — 55%.
- Потребность в престиже — 0%.
- Потребность в стабильности — 75%.
- Потребность в новизне — 100%.
- Потребность в творчестве — 100%.
- Потребность в осмысленности работы — 50%.
- Потребность в радости и удовольствии - 100%.

В заключение необходимо сказать, что существуют индивидуальные различия в мотивации педагогических кадров, и каждому специалисту требуется собственный, индивидуальный вид поощрения. Одному нужно, чтобы его работу отметили другие, другому - чтобы заплатили побольше денег, третьему - чтобы детально похвалили, четвертому - закончить работу в срок, пятому важен сам процесс и т. д. Необходимо рассматривать индивидуальную мотивацию на двух уровнях: на уровне личности и специфики учреждения.

Обязательно при составлении индивидуальной карты мотивации сотрудника, применения к нему определенных ме-

тодов мотивирования и стимулирования необходимо учитывать:

- психотипы по темпераменту (холерик, сангвиник, меланхолик, флегматик);
- психотипы по направленности профессиональной деятельности (внутренние, внешние, смешанные);
- психотипы по стилю мышления (аналитики, критики, реалисты, прагматики);
- поддерживающие факторы: деньги, условия, инструменты для работы, безопасность, надежность;
- мотивирующие факторы: признание, рост, достижения, ответственность и полномочия;
- мотивацию избегания (люмпенизированный тип);
- мотивацию достижения (профессиональный, патристический, инструментальный, хозяйственный типы).

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

© Н. П. Ансимова

Целеобразование в деятельности педагога

Постановка цели педагогом предполагает формулирование и раскрытие отдельных компонентов цели таким образом, чтобы обеспечить ее принятие, восприятие, понимание и оценку (рефлексию), а также контроль процесса целеобразования на каждом этапе, что предполагает наличие критериев эффективности принятия, восприятия, понимания и оценки (рефлексии) цели деятельности и способов организации обратной связи в процессе целеобразования.

Итак, для того, чтобы поставленная цель стала реально действующей, т.е. регулирующей процесс деятельности, она должна быть, как минимум, принята, воспринята, понята и оценена.

Принятие цели предполагает обеспечение ее личностной значимости и встраивание в систему личного жизненного опыта ученика. Тем самым актуализируется проблема личностных смыслов, с одной стороны, и проблема рефлексии – с другой.

Для адекватного восприятия необходимо использование адекватной формы представления цели (правильное формулирование цели) в виде образа или задания и выбор соответствующей формы поведения учителя.

Понимание, или осознание, предполагает представление результата деятельности (действий), позволяющего ответить на вопрос «что делать?», способов их достижения («как делать?»), критериев оценки («когда начинать и заканчивать?») и выбора адекватного мотива («зачем делать?»).

Мы будем рассматривать деятельность целеполагания и постановки цели как синонимы, понимая под ними совместную деятельность учителя и ученика по формированию цели учебной деятельности.

Целеобразование, или формирование цели, можно также рассматривать на двух уровнях или в двух аспектах: как процесс ее осознания, актуализации (свернутый, при наличии прошлого опыта выполнения подобных видов деятельности) и собственно формирование цели как процесс ее создания заново. Степень же самостоятельности субъекта деятельности в том и другом случаях может быть различной. При этом существенные различия должны быть присущи и самому процессу постановки цели.

В целом деятельность по формированию цели у ученика состоит из нескольких этапов: целеобразование в структуре деятельности педагога; формирование собственных целей деятельности педагога; целеобразование в структуре постановки цели ученику; целеобразование в структуре учебной деятельности ученика.

Как процесс постановки цели, так и процесс целеобразования могут выступать в качестве самостоятельных видов деятельности (при наличии осознанной цели) и могут служить способами осуществления другой деятельности (в том случае, если собственная цель субъектом деятельности не осознается). При этом специфика вектора мотив-цель будет определять и содержание их компонентного состава. Одной из специфических особенностей учебной деятельности как раз и является то, что неосознаваемый процесс целеобразования превращается в деятельность целеобразования, регулируемую осознанной целью, предполагающую понимание того, чему ребенок обучается, научается и что для этого нужно делать. Формирование в сознании ребенка модели внутренней структуры цели позволит ему обеспечить в дальнейшем самостоятельное осуществление процесса целеобразования любого уровня обобщенности в любом виде деятельности.

Таким образом, если рассматривать целеобразование как компонент педагогической или учебной деятельности, а постановку цели как компонент педагогической деятельности или совместной деятельности педагога и учеников, характеризующиеся вектором мотив-цель, можно применить к их анализу концепцию системогенеза деятельности.

При этом целью деятельности целеобразования будет формирование у субъекта деятельности адекватных представле-

ний о результатах будущей деятельности и способах их достижений, а целью деятельности по постановке цели - формирование у учеников адекватных представлений о результатах предполагаемой конкретной деятельности и способах их достижения, а также формирование внутренней (психологической) модели цели как компонента любой деятельности.

Как видим, различия состоят только в адресе: в первом случае – это второй участник деятельности, воспринимаемый педагогом либо как второй субъект совместной деятельности, либо как объект педагогической деятельности; во втором – это сам субъект деятельности целеобразования – педагог или ученик.

При рассмотрении целеобразования или целеполагания как деятельности необходимо выявить их компонентный состав и проанализировать его психологическую структуру.

Компонентный состав деятельности целеобразования включает принятие цели; формирование цели-образа (цели-задания) на основе анализа нормативных целей и собственной системы ценностей (у педагога) и на основе восприятия и понимания заданной цели (у ученика); формирование цели-способа деятельности; рефлексии результата и процесса деятельности (контроль и оценка).

Компонентный состав деятельности целеполагания, или постановки цели, можно представить следующим образом (на формальном – предметном уровне анализа): выбор цели педагогом и переформулирование ее для учеников; вербальное формулирование цели и объяснение (обоснование) ее значимости; показ или описание нормативного результата и объяснение системы требований к нему; показ или описание способа достижения цели и объяснение нормативных требований к нему; контроль и оценка деятельности ученика и собственной деятельности; (на сущностном – функциональном уровне анализа) обеспечение мотивации деятельности ученика, обеспечение восприятия цели, обеспечение понимания системы требований, обеспечение обратной связи о процессе принятия, восприятия и понимания, рефлексия процесса и результата постановки цели.

На каждом этапе формирования (постановки) цели могут формироваться конкретные компоненты структуры, но не вся

структура сразу, особенно если деятельность до конца не освоена. Таким образом, формирование структуры цели на отдельном взятом уроке оказывается развернутым во времени и не завершается на этапе ее формулирования.

Деятельность по постановке цели может быть осуществлена вне контекста совместной деятельности учителя и ученика на уровне формального выполнения отдельных этапов, а может быть совместной.

Выбор цели осуществляется педагогом, как минимум, на двух уровнях: выбор общей цели – позиции, которая в дальнейшем определяет «политику» педагога по отношению к деятельности и ученикам, выбор цели по отношению к каждому учебному заданию, предлагаемому ученикам. Если первый аспект определяет специфику отношения педагога к собственной деятельности в целом, личностный смысл цели в данном случае зависит в первую очередь от принятой им для себя системы ценностей, то второй аспект предполагает, прежде всего, отражение роли ученика в учебной деятельности и более непосредственно определяет весь процесс постановки цели в каждом конкретном случае.

Одним из аспектов формирования личностного смысла цели педагога является встраивание цели как ценности в систему мотивов педагога. Как показывает анализ, в зависимости от личностно-профессиональной позиции педагога целью его деятельности по постановке цели ученикам могут выступать, по крайней мере, три варианта: 1) обеспечить выполнение требований учителя – получить запланированный результат деятельности; 2) обеспечить принятие и понимание конкретной цели и на их основе – достижение запланированного результата; 3) обеспечить формирование умения самостоятельно ставить цель и реализовывать ее на примере любой (учебной, личностной и пр.) задачи. Каждая из этих целей может рассматриваться как самостоятельная. Вместе с тем, педагог в разных ситуациях, на разных уровнях может выделять каждый из данных вариантов как приоритетный и в конечном итоге обеспечить реализацию всех трех, постепенно переходя от цели – реализации требований к цели – формированию умения самостоятельно ставить цель деятельности.

В зависимости от специфики этой цели психологическая структура деятельности по постановке цели будет существенно изменяться. При этом формально состав действий может оставаться прежним, а может меняться, однако психологическое содержание деятельности будет в любом случае различным.

Заметим также, что в первом случае учебная деятельность не может рассматриваться как совместная, поскольку педагог рассматривает ребенка как объект педагогических воздействий. А во втором и третьем случаях учебная деятельность должна обязательно носить совместный характер, следовательно, предполагает распределение функций между педагогом и учениками на каждом этапе и при осуществлении каждого действия.

Наши исследования ценностно-смысловой сферы педагогов подтвердили, что основой осуществления профессиональной деятельности являются не просто личностные ценности, а те смыслы, которые им придает педагог [1], [2]. В исследовании участвовали 45 педагогов в возрасте от 22 до 45 лет. В качестве методов были использованы опросник терминальных ценностей (ОтеЦ), основанный на теории М. Рокича, методика П.Н. Иванова и Е.Ф. Колобовой «Must-тест», построенная на основе теории личностных конструктов Дж. Келли, нестандартизированное интервью, метод экспертных оценок. (Математическая обработка результатов проводилась на основе программы STATISTICA 99 Edition Kernel release 5,5 А для номинативных шкал).

Смысловая структура личностных ценностей педагога представляет собой сложно структурированное и противоречивое образование. В сознании педагога существует смысловое ядро личности, состоящее из двух уровней: декларативного и внутриличностного. Декларативный уровень включает осознанные смыслы личностных ценностей, которые педагог способен сформулировать и передать вербально («смысл для других»). Уровень внутренних смыслов ценностей («смыслов для себя») состоит из слабо поддающихся произвольной вербализации смыслов, которые и определяют содержание ценностно-смыслового ядра личности. При этом декларативный уровень скорее определяет зону проблемности в реализации целей деятельности, нежели характеризует реально действующие мотивы. Наиболее значимыми на этом уровне (как

следствие наибольших затруднений в их осуществлении) являются, согласно нашим данным, ценности высокого материального положения, достижения, сохранения собственной индивидуальности и творчества. В реальности смысл ценности материального положения связывается в сознании педагогов с возможностью обеспечения достойного уровня жизни для себя и своей семьи. Высокое материальное положение объективно не может выступать основным стимулом осуществления профессиональной деятельности для педагога, поскольку финансирование сферы образования не дает реальных возможностей для его достижения. Стремление к материальному успеху – это скорее то, что мешает сосредоточиться на эффективном выполнении работы, не дает педагогам чувствовать себя независимыми от таких факторов, например, как уровень и своевременность выплаты заработной платы. Достижения как ценность приобретают особый смысл в связи с высоким уровнем нормативности профессионально-педагогической деятельности. В современной школе до сих пор более успешным признается учитель, ориентированный на количественные показатели успешности учебно-познавательной деятельности учащихся (высокая успеваемость, учебные достижения за пределами школы и пр.), а также квалификационные характеристики самого педагога (разряды, звания, имеющиеся награды за труд и пр.). Затруднения в реализации ценностей сохранения собственной индивидуальности и творчества, прежде всего, связаны с тем, что при всех возможностях их реализации (отсутствии жестких стандартов в выборе методов и способов деятельности, возможности варьировать их) педагоги зачастую слишком лично «привязаны» к сложившимся в педагогической среде стереотипам выполнения деятельности. В связи с этим данные ценности обретают смысл внесения чего-то своего, индивидуального, в деятельность.

Изучение ценностей на двух смысловых уровнях позволило выявить расхождение в их иерархии: на внутреннем уровне смысла первое место занимает ценность духовного удовлетворения, а ценность материального благополучия – одно из последних, на декларативном – они меняются местами. Рассогласование смысла для себя и смысла для других в ценностях педагогов в силу недостаточно устоявшейся и слабо структурированной в современной социально-экономической ситуации развития общества ценностно-

смысловой сферы и слабо развитой рефлексии у педагогов приводит к тому, что смыслы ценностей искажаются, приходят в противоречие друг с другом, становясь конфликтными. Этот процесс усугубляется зависимостью педагогов от ожиданий со стороны родителей, учащихся, процессов, происходящих в обществе, что приводит к смешению смыслов в индивидуальном сознании, и ранговые места тех или иных ценностей, приписываемые им педагогами, могут быть вызваны тем, что в основе одних и тех же ценностей на разных уровнях лежат различные мотивирующие факторы. Так, на декларативном уровне ценность высокого материального положения осмысливается как необходимость обеспечить достойный уровень жизни и стремление получить удовлетворение от жизни, а на внутреннем уровне она выступает следствием удовлетворения потребности в безопасности и защищенности, свободе и демократии в стране и обществе. «Смысл для других» ценности творчества педагоги формулируют как свободу в выборе методов и способов деятельности, а на уровне смысла для себя – это возможность быть самостоятельным, независимым, возможность личностного и профессионального роста. Ценность духовного удовлетворения на декларативном уровне сводится в основном к желанию получить удовлетворение от процесса и результатов деятельности, на внутреннем же уровне диапазон смыслов намного шире: необходимость чувствовать свою безопасность и защищенность, стремление обогащать свою духовную культуру, желание обеспечить себе нормальный уровень физического и психологического здоровья и благополучия.

Корреляционный анализ ценностей декларативного и внутреннего уровней позволил подтвердить вышесказанное и reinterpretировать декларируемые ценности. Так, декларируемая ценность высокого материального положения, значимо коррелирующая с внутренними ценностями собственного престижа ($r = 0,36$), креативности ($r = 0,59$) и развития себя ($r = 0,37$), может рассматриваться как побочный социальный результат, благодаря которому люди, материально обеспеченные, обладают большей властью, влиянием на других, чувствуют себя более защищенными, находятся в согласии с самими собой, имеют большее признание со стороны окружающих. Связь декларируемой ценности креативности с внутренней ценностью собственного престижа ($r = 0,38$) по-

зволяет объяснить субъективные представления педагогов о возможности через «разрешенное» творчество влиять на разные сферы жизни, быть сильной личностью, лидером, организатором. Декларируемая ценность развития себя, тесно коррелирующая с внутренними ценностями собственного престижа ($r = 0,36$) и духовного удовлетворения ($r = 0,37$), позволяет удовлетворить потребности в безопасности и защищенности, обогащении духовной культуры, служению, помощи людям и в то же время оказывать необходимое влияние на людей, в частности, на своих учеников и их родителей.

Поскольку основным регулятором деятельности является ее цель, то можно предположить, что различный характер принимаемых педагогом ценностей отразится на специфике как декларируемых, так и действительно преследуемых ими целей деятельности.

Общие цели педагогической деятельности, включающие, как показывают наши предыдущие исследования, максимальное количество декларативных формулировок, имеют значимые связи в основном с терминальными ценностями, также присутствующими в сознании педагога в основном в декларативной форме. Так, ценность духовного удовлетворения, предполагающая получение морального удовлетворения во всех сферах жизни, выполнения таких видов деятельности, которые приносят максимальное удовольствие, тесно положительно коррелирует с воспитательными целями, то есть педагогами, у которых она является ведущей в общей системе ценностей, главными целями своей деятельности считают воспитание подрастающего поколения ($r = 2,33$). Аналогичные связи обнаружены и между воспитательными целями и ценностью сохранения собственной индивидуальности ($r = 2,60$), определяемой как стремление к независимости от других, сохранению неповторимости и своеобразия собственной личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни и, как следствие этого, - явно выраженное стремление транслировать их своим ученикам. Наиболее ценными качествами личности, отмечаемыми при этом педагогами, называются чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и поступках. С другой стороны, эти же цели имеют значимые отрицательные связи с ценностью развития себя ($r = - 2,92$), предполагающей заинтересованное отношение личности к объективной информации о своем характере, способностях, стремление к само-

совершенствованию. При этом цели деятельности, основным содержанием которых является обучение, образование, отрицательно связаны с вышеназванными ценностями ($r = - 2,16$; $r = - 2,84$; $r = - 2,89$ соответственно).

Внутренние мало осознаваемые ценности, являющиеся истинными регуляторами поведения, как правило, связаны с нетрадиционными целями педагогической деятельности, жестко не закрепленными в нормативных документах: ценность сохранения собственной индивидуальности, предполагающая преобладание собственных взглядов, мнений над общепринятыми, значимо коррелирует с целями формирования адекватного отношения к жизни (например, стремления учителя помочь ученикам понять и найти главную цель в жизни), а ценность «активные социальные контакты» - с целями развития личности, позволяющими устанавливать благоприятные взаимоотношения в самых разных сферах жизни и деятельности ($r = 3,46$ и $r = 3,63$ соответственно).

Формулируемые педагогами цели урока, как правило, более точно, как показывают наши исследования, отражающие их реальную деятельность, имеют и более тесные связи с истинными ценностями. Так, ценность «развития себя», обуславливающая стремление к самопознанию и желанию развивать свои способности, значимо положительно коррелирует с целями организации и обучения общению с людьми ($r = 4,25$); ценность «духовное удовлетворение», выражающая преобладание духовных ценностей над материальными, желание иметь интересную работу, ориентироваться на процесс профессиональной деятельности, - с целями обучения своему предмету, формирования конкретных учебных знаний и умений по предмету, таких как умение правильно вычислять, анализировать текст, представлять объемные фигуры и пр. ($r = 3,26$). Ценность «достижения» как стремление к постановке и решению определенных жизненных задач, достижение ощутимых, заметных результатов значимо связана с целями научить мыслить, анализировать, рассуждать, убеждать, понимать, то есть, формированием таких умственных качеств, которые в дальнейшем действительно могут помочь достичь желаемых результатов в жизни ($r = 2,53$).

Вместе с тем, некоторые декларируемые ценности также имеют значимые связи с формулируемыми целями урока. Так,

«креативность» как стремление к реализации собственных творческих возможностей в качестве ведущей ценности положительно коррелирует с целями формирования и развития мыслительных умений и способностей ($r = 2,83$), а ценность «собственный престиж», выражающаяся в стремлении быть значимой личностью, имеющей авторитет в глазах окружающих и оказывающей на них существенное влияние, отрицательно связана с целью установления хороших взаимоотношений между учениками ($r = - 5,12$). Иными словами, чем больше педагог ориентирован на завоевание собственного престижа в глазах других людей, тем меньше его интересует установление между учениками взаимопонимания и взаимоуважения.

Вместе с тем не все психологи разводят такие понятия, как ценности и нормы, ценности и цели, что необходимо в рамках нашего исследования. Ю.М. Жуков предлагает следующие параметры различения указанных понятий: нормы не могут воплощаться, например, в материальных предметах, в отличие от ценностей; реализация норм и ценностей получает разную социальную оценку; нормативная система более жестко детерминирует поведение, чем ценностная; нормы не имеют градаций, а ценности могут различаться по интенсивности [3]. Что касается соотношения целей и ценностей, то отмечается, что некоторая часть ценностей, в частности терминальные, могут трактоваться как цели, придающие жизни смысл. Такие ценности могут играть роль целепобудителей. Другая часть ценностей, в частности социально-этические, могут рассматриваться не как цели, а как принципы, регулирующие жизнедеятельность.

Таким образом, выявленные связи в ценностно-целевом поле педагогов позволяют использовать этот материал не только для реинтерпретации истинных и декларируемых целей и ценностей профессиональной педагогической деятельности, но и обеспечить более успешное обучение педагогов организации целевого компонента учебной деятельности. А анализ ценностно-смысловой сферы педагога можно считать необходимым элементом организации процесса по постановке цели деятельности и обучению процессу целеобразования.

Выбор конкретной цели осуществляется с учетом особенностей содержания урока (учебного задания), места данной цели в

ее систематической классификационной иерархии и сформированных в предыдущем опыте педагога критериев предпочтения, основанных на учете его ведущих ценностей, мотивов, знаний и умений, индивидуальных способностей и личностных свойств. Выбор конкретной цели реализуется в ее формулировке, включающей все элементы ее функциональной структуры (см. рис. 1).

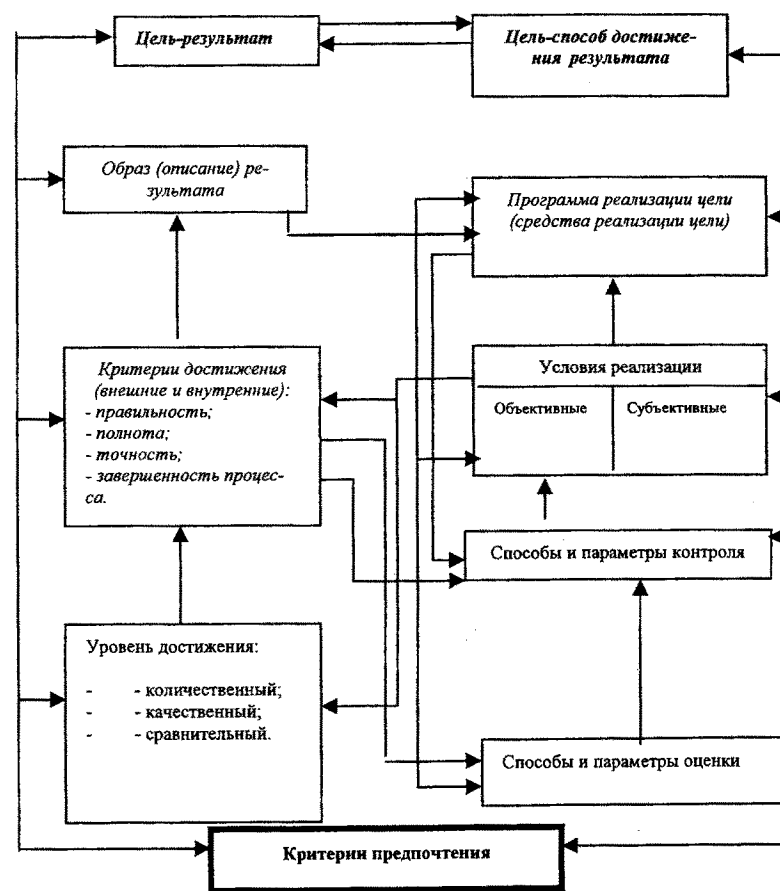


Рис. 1. Структура цели как феномена сознания

Завершающим действием является переформулирование цели для учащихся данного класса на основе учета их уровня подготовки, индивидуальных мотивов и возможностей.

Для эффективной постановки цели выбранная педагогом цель должна быть проанализирована с точки зрения ее структуры и места, которое она занимает среди всех возможных целей учебной деятельности, то есть отнесена к той или иной классификационной группе. Каждая классификационная группа целей предполагает специфические требования к результату деятельности и организации способа его достижения, а следовательно, изменяет характер деятельности по постановке цели ученику.

Типичной ошибкой педагогов при организации постановки цели является подмена представлений о цели–результате, сужение их до цели-образа.

В качестве критериев достижения цели-образа выступают показатели необходимости и достаточности признаков, позволяющих идентифицировать данный образ и отличить его от схожих с ним. В качестве критериев достижения цели-задания – полнота и точность описания, необходимая для идентификации выполнения полученного задания, в данном случае научения.

Такой предварительный анализ цели учебной деятельности необходим для осуществления правильного переформулирования цели педагога в цель деятельности ученика, что нередко опускается учителем.

Для того, чтобы цель была сформулирована эффективно, то есть могла регулировать деятельность, определяя ее характер, реализовывала все свои функции, она должна включать как минимум два аспекта: иметь характеристики как цели-результата, так и цели-способа достижения. При этом сама формулировка может не включать полностью все элементы структуры цели, но последующий процесс постановки цели должен либо раскрыть их полностью (в случае, если деятельность является новой для ребенка или остальные компоненты процесса целеобразования не полностью представлены в личном опыте либо не до конца осознаются учеником); либо педагог должен апеллировать к прошлому опыту учеников, учитывая, что редуцированная формулировка может быть дополнена ребенком самостоятельно только при наличии в его сознании необходимых компонентов цели, сформированных ранее. Главной задачей при этом является активизация побудительной и направляющей функций цели.

На этапе принятия цели, который может быть обозначен и как аспект деятельности, и как блок психологической системы деятельности (между ними нет жесткой последовательности, все они, в принципе, могут осуществляться одновременно) формируется личностно-значимая цель: цели придается личностный смысл, выбираются те параметры цели, к достижению которых личность будет стремиться, определяются личностный уровень достижения и критерии предпочтения результата и способа реализации цели.

Если цель не принята субъектом (а в этой роли выступают как учитель, так и ученик), его деятельность может приобрести вероятностный характер, характеризующийся отсутствием определенного исхода, что ведет к размыванию как представления о будущем результате, так и к неопределенности критериев достижения цели, а также, как правило, к экстернальной обусловленности уровня достижений.

В качестве критериев принятия цели могут быть использованы следующие:

- удовлетворение той или иной потребности, лежащей в основе деятельности (в данном случае – это ведущие потребности младшего школьного возраста: познавательная, потребность в признании, потребность в активности, потребность в автономии, потребность в игровой деятельности, потребность со-ответствовать положительному нравственному эталону и потребность в общении), показатели проявления которых представлены в предыдущих главах;

- нахождение возможностей реализации цели, которое проявляется в том, что ученик знает, как достигать цели, или ему известны способы получения такого знания, он не отказывается от деятельности, ссылаясь на незнание и неумение;

- выполнение целью роли критерия оценки деятельности – ученики могут провести совместный, групповой или индивидуальный анализ соотношения поставленной цели и полученного результата;

- соответствие субъективных представлений об успехе и неудачах объективным – ученик понимает причины своих успехов и неудач, в его ответах нет проявлений экстернальных или ситуативных объяснений;

- проведение рефлексии содержания цели (ученик знает, что должно получиться);

- проведение личностной рефлексии (ученик может ответить на вопрос «Что я могу – не могу, умею – не умею и в какой степени для достижения цели?»).

Выявление указанных показателей принятия цели может осуществляться как на этапе формулирования учебной цели (если деятельность уже в достаточной степени освоена учеником, им уже неоднократно решались похожие учебные задачи), так и на протяжении всего периода постановки цели как новой для ученика.

При ориентации на необходимость формирования умения учиться, в частности умения формировать цель (учебную задачу), являющуюся ключевым компонентом психологической структуры учебной деятельности, в формулировке неизбежно должны присутствовать (в прямой форме или в форме актуализации прежде усвоенных знаний) критерии научения и обоснование значимости этого учебного умения для решения других учебных задач. Не менее важной мотивировкой является и апелляция к тому, что умение самому правильно ставить перед собой цель является основой успешного решения проблем, возникающих на протяжении всей жизни человека.

Таким образом, формулировка предполагает не только название цели, но и объяснение значимости цели, формирование отношения к ней, что обеспечивает активизацию побудительной мотивации при целеобразовании. Объяснение значимости поставленной цели может также отличаться в зависимости от того, ради чего оно осуществляется педагогом. При этом в любом случае обоснование текущей цели предполагает указание на дальнюю цель, реализация которой невозможна или затруднена без осуществления текущей.

Важнейшим же условием не только правильной формулировки цели для учащихся, но и организации деятельности по постановке цели ученикам должен быть адекватно и эффективно завершённый процесс целеобразования в деятельности педагога.

Библиографический список

1. Ансимова, Н.П. Цели и ценности в деятельности педагога // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности: материалы Российской научно-практической конференции. – Ярославль, 2003. – С. 129 – 132.
2. Ансимова, Н.П., Лыхина, Д.Г. Два уровня терминальных ценностей у педагогов // Психологическое и педагогическое сопровождение образовательного процесса: материалы международной конференции. – Ярославль, 2005. – С. 9 – 14.
3. Жуков, Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 254 – 277.

© О. А. Беляева

Анализ программ психолого-педагогического сопровождения старшеклассников на этапе предпрофильной подготовки

Анализ целей образования, применительно к основной школе, определяет необходимость формирования условий для развития в учащихся способности к осуществлению ответственного выбора собственной индивидуальной образовательной траектории.

Подсистемой профильного обучения старшей школы, выполняющей функцию подготовки учащихся к выбору будущего профиля обучения, будущей профессии, является этап предпрофильной подготовки. Она определяется как система педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершению основного общего образования и проектированию продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей ступени, учреждениях начального и среднего профессионального образования (Приказ Минобразования России от 26.06.2003 №275).

В первоначальных программных документах, определявших в 2003 г. начало эксперимента по предпрофильной подготовке школьников, закреплено, что 1/3 объема предпрофильной подготовки, суммарно примерно 30-35 часов

за год, отводится учебным планом на *информационную работу и профильную ориентацию*. В информационную работу входит знакомство с местными учреждениями возможного продолжения образования после 9-го класса, изучение особенностей их образовательных программ, условий приема, посещение дней открытых дверей и др. Не менее половины данного времени должно быть отведено на мероприятия по профильной ориентации: это психолого-педагогическая диагностика, анкетирование и консультирование 9-классников, беседы с их родителями, осуществление проб.

Н.В. Немова [5], анализируя задачи, стоящие перед образовательными учреждениями на этапе предпрофильной подготовки, указывает на непосредственную содержательную связь этого этапа с профильным обучением в старшей школе: «... если ключевой идеей профильного обучения является идея существенного увеличения возможностей для осуществления *выбора*, то очевидно, что ученик к такому выбору должен быть подготовлен». Соответственно, предпрофильная подготовка направлена на то, чтобы сформировать в школьниках умение объективно оценивать свои способности к обучению и осуществлять выбор направления получения образования и профиля обучения в старших классах школы, а также должна положительным образом отражаться на формировании учебной мотивации и готовности старшеклассников прикладывать усилия для получения образования по избранному профилю. Н.В.Афанасьева [1] считает, что для девятиклассника самое главное - определиться с образовательными предпочтениями и стандартами, его поле образовательно-профессионального выбора должно быть максимально широким, позднее, в 10-11 классах, оно сузится до ориентации на конкретную профессию.

В настоящее время каждое образовательное учреждение избирает программу психолого-педагогического сопровождения выпускников основной школы, исходя из собственных приоритетов. Существует множество программ, ориентированных на поддержку старшеклассников в их образовательном выборе, каждая из которых имеет свои сильные стороны, однако не все из них могут быть реализованы с одинаковой эффективностью в условиях массовой школы. Анализ ряда опублико-

ванных программ позволил нам сделать следующие выводы.

- Сходным по содержанию является блок информационной поддержки старшеклассника. С большей или меньшей подробностью рассматривается ряд личностных особенностей и их значимость в различных аспектах профессиональной деятельности, дается информация по основным вопросам, касающимся совершения профессионального выбора (труд, профессиональная деятельность, классификация профессий по предмету и характеру труда, ошибки профессионального выбора, правила выбора профессии, рынок труда, субъекты рынка труда), происходит ознакомление с возможными путями построения образовательной траектории по окончании основной школы.

- Используемый диагностический инструментарий направляется на активизацию процессов самопознания личности, изучение ее особенностей (темперамент и характерологические особенности, способности и особенности мыслительной деятельности и т.д.), мотивов, профессиональных намерений и интересов. Большинство программ ориентированы на групповые формы работы, поэтому варианты самодиагностики в массовом порядке могут быть определены как необходимый минимум в определении профильной и профессиональной направленности. Каждая из программ ставит в этом собственные акценты, в зависимости от имеющегося количества времени диагностика может быть более или менее развернутой. Продолжением может стать углубленная личностная диагностика в рамках индивидуальной консультации или дополнительных занятий с группой старшеклассников, имеющих сходные проблемы. Значительная часть программ результатом работы фиксируют определение и описание личных профессиональных перспектив.

Один из самых проблемных моментов – отсутствие во многих программах конкретных выводов, заключений о рекомендуемом профиле дальнейшего обучения. Большинство используемых методик направлены на профессиональную ориентацию. Имея по окончании диагностического блока некий «психологический профиль личности» конкретного учащегося, мы можем на данный момент весьма условно соотносить его с

«обобщенным профилем личности» старшеклассника интересующей специализации, поскольку отсутствуют четко разработанные модели, отражающие общие требования к претендентам на обучение по тому или иному профилю. Попытку определить собственную склонность к некоторому профилю самим учащимся видим в программах С.Н.Чистяковой и Н.Ф. Родичева [13], ГОУ Ярославской области «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» [6], Т.В. Черниковой и О.Н. Павловской [11].

Четко обоснованным вариантом профильной диагностики можно признать программу Г.В.Резапкиной [7], в которой результаты диагностики интересов, профессиональных склонностей и особенностей мышления определяют пригодность подростка к одному из одиннадцати профилей обучения в старшей школе.

Вопросы, затрагивающиеся в информационном блоке программ профильной ориентации учащихся, значительно отличаются от традиционно предоставляемой в школе предметной информации. Предметом изучения для каждого ребенка становится его собственная личность, с уникальным спектром ценностей, особенностей, устремлений и планов. Такая деятельность не может осуществляться в рамках традиционных репродуктивных методов обучения. М.Р.Битянова [2], рассуждая о просветительской работе школьного психолога, отмечает, что основным принципом в данном отношении можно считать включение ситуации усвоения психологических знаний в привлекательные или актуально значимые для школьников данного возраста или данной субкультуры формы активности.

Любая из имеющихся программ сопровождения учащихся на этапе предпрофильной подготовки ориентирована на использование потенциала активных методов обучения и в целом коррекционно-развивающего направления работы психолога. Спектр таких методов и приемов в представленных программах чрезвычайно разнообразен. Для учащихся разработаны рабочие тетради, органайзеры, «дневники профессиональной карьеры»; ведется работа с матрицами альтернативного выбора, используются разнообразные игровые методы и методы ролевого моделирования, элементы социально-

психологического тренинга; проводятся дискуссии, обсуждаются проблемные вопросы, анализируются конкретные ситуации и притчи; ведется работа в режиме «мозгового штурма»; неотъемлемой частью каждого занятия становятся элементы рефлексивного анализа. Все программные документы, раскрывающие суть предпрофильной подготовки, отмечают необходимость проведения занятий с учащимися в режиме малых групп, что еще раз подчеркивает ориентир на максимальное использование потенциала индивидуальной и групповой работы с применением методов, направленных на активизацию субъектной позиции каждого из участников ориентационного занятия. В практической деятельности с учащимися это представляется возможным.

Последние публикации в периодических изданиях представляют различные варианты развивающей работы с педагогическим коллективом по осознанию смыслов, планированию и анализу деятельности школы в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения старшеклассников. К использованию предлагаются организационно-деятельностные игры, тематические встречи, диспуты, семинары, тренинговые формы работы.

• Любая из программ предполагает консультативную деятельность в рамках психолого-педагогического сопровождения. Т.В.Черникова в рамках разработки образовательного проекта «Интенсивная профессионализация выпускников школ и предупреждение безработицы среди молодежи» [9] предлагает рассматривать любое профориентационное занятие как групповую консультацию. В зависимости от профориентационного запроса учащихся и уровня компетентности консультанта выделяется четыре типа профориентационной поддержки: информационно-экспертная (для молодых людей, испытывающих недостаток информации, находящихся на ориентировочном этапе самоопределения); эмоционально-энергетизирующая (для испытывающих конфликт, вызванный рассогласованием мотивов, целей и ценностей с реальными возможностями); профессионально-деятельностная (для ситуаций выбора из равнозначных по ценности предпочтений); личностно-развивающая (как ответ на потребность старшеклассника пере-

осмыслить свой жизненный опыт в связи с изменившимися условиями жизни). С подходом к организации занятий с девятиклассниками как групповой профконсультации согласны многие авторы: Л.М.Митина и Л.В.Брендакова [4], Н.Ф.Родичев, С.Н.Чистякова [13].

• Недостаточно проработанными остаются вопросы подключения к процессам профессионального самоопределения ребенка различных субъектов учебно-воспитательного процесса, способных оказать значимое влияние на совершаемые им выборы.

Диагностическая работа с родителями проводится лишь на этапе изучения запросов относительно предлагаемых в рамках предпрофильной подготовки элективных курсов и направлений работы психолога с детьми или в режиме индивидуальных консультаций по проблемам поддержки ребенка на этапе профессионального самоопределения. Такой подход исключает из сферы психологического анализа специфику детско-родительских отношений и характер их влияния на ребенка, не позволяет отслеживать, учитывать и при необходимости корректировать уровень родительской грамотности по актуальным вопросам профессионального самоопределения. Тем самым могут оказаться непродуктивными избираемые формы и методы работы с учащимися, в значительной степени работа по профильной ориентации школьников может оказаться неэффективной.

Диагностика педагогов, принимающих участие в предпрофильной подготовке и, судя по наблюдениям, активно влияющих на выбор учащимся профиля дальнейшего обучения, также является мало проработанным вопросом. Учителя в ряде программ сами выступают как эксперты при оценке степени предметной подготовленности ребенка к освоению профилирующих учебных дисциплин. Привлечение их к прогнозу соответствия ребенка определенному профилю обучения представлено в программах Н.В.Афанасьевой [1], Г.В.Резапкиной [8].

Коррекционно-развивающее направление фактически не предполагает включение в подобную работу родителей, а это, безусловно, может влиять и на степень эффективности работы с детьми: все усилия педагогов, психологов, направленные

на изменение позиции ребенка, могут оказаться безрезультатными, если одновременно не будет построена соответствующая образовательная программа для родителей. Ю.В. Тюшев отмечает: «Идеально, если тренинг родителей будет предшествовать тренингу с подростками. Но реальная жизнь – это другое. На данном этапе я вижу возможность снять проблему неподготовленности родителей путем дополнительного обучения подростков навыкам взаимодействия со своими родителями в стиле «коучинг»... именно в этом эвристическом приеме мы видим на сегодняшний день единственную возможность что-то противопоставить неадекватной активности родителей» [10]. В реальной практической деятельности варианты коррекционно-развивающих воздействий на родителей встречаются, в абсолютном большинстве случаев, лишь в рамках индивидуальной консультативной работы с родителями подростка.

• Вопрос об оценке степени эффективности проведенной со старшеклассниками работы в рамках профильной ориентации может быть обозначен отдельной проблемой в любой программе сопровождения старшеклассников.

Непосредственно пакет контрольных вопросов для проверки знаний по курсу разработан Л.М.Митиной [4] - «Психологическое сопровождение выбора профессии», присутствует он и в программе профцентра «Ресурс» «Путь к профессии» [6]. Кроме того, в комментариях к программам можно встретить указания на возможности проверки знаний посредством бесед, контрольных вопросов по отдельным темам, оценке степени успешности применения полученных теоретических знаний в рамках развивающих упражнений, тренингов.

Другим вариантом становится осуществление рубежной диагностики в начале курса и по окончании реализации программы. Так, может быть проведена оценка готовности к профессиональному выбору (опросник А.П.Чернявской [2], опросник, разработанный специалистами Ярославского профцентра «Ресурс»). Прослеживаемые различия в индивидуальных и групповых результатах позволяют делать выводы о произошедших за данный период личностных изменениях у старшеклассников. Представлены и варианты анкетирования девятиклассников: анкета по жизненному и профессиональному са-

моопределению учащихся (П.С.Лернер, Н.Ф.Родичев), варианты отслеживания запросов и ожиданий (в начале курса) и степени их оправдания, осуществления (в конце года), произошедших с точки зрения самих учащихся внутриличностных изменениях.

Нередко окончание курса представляет собой самостоятельную разработку и защиту учащимся проекта, отражающего избранный им образовательный и профессиональный маршрут. Существуют варианты программ, в финале выходящие на описание старшеклассниками собственных планов в виде стандартизированной схемы Личной профессиональной перспективы - ЛПП по Н.С.Пряжникову.

Специалистами Ярославского профцентра «Ресурс» в качестве варианта рубежной диагностики предлагается также анкетирование учащихся 8,9,11 классов по единой технологии обеспечения профориентационным минимумом выпускников школ.

Единая системная технология обеспечения профориентационным минимумом выпускников школ направлена на доведение до выпускников школы гарантированного государством минимума по профориентации в ситуации социально-экономических изменений. Данная технология позволяет изучить потребности, ценностные ориентиры, профессиональную направленность выпускников, влияние внешних факторов (материально-экономические условия, престижность профессии, мнения родителей, педагогов и т.д.) на выбор профессии. На основании ее материалов есть возможность отследить запрос учеников на образовательные услуги, оценить уровень их информированности по значимым для профессионального выбора вопросам, выявить готовность выпускников к выбору профессии. По результатам такого исследования может быть получена значительная информация комплексного, мониторингового характера по параллели в целом.

Все перечисленные варианты «контрольных» исследований в большей степени ориентированы на оценку характера изменений, произошедших в сфере осознанности профессиональных приоритетов выпускников основной школы. Отметим, что для многих учащихся 9 классов наиболее значимым стано-

вится именно выбор профиля дальнейшего образования, а не конкретной профессиональной сферы, а потому один из самых проблемных моментов – отсутствие во многих программах конкретных выводов, заключений о рекомендуемом профиле дальнейшего обучения.

Таким образом, анализ существующих программ психолого-педагогического сопровождения старшеклассников на этапе предпрофильной подготовки позволил определить ряд нерешенных вопросов. Одним из важнейших среди них, с нашей точки зрения, является непродуманность процедуры решения вопроса о выборе профиля обучения старшеклассником. Как полисубъектное по своей природе, это решение должно приниматься некоторым коллегиальным органом, привлекающим к своей работе и учащихся, и их родителей, и педагогов-предметников, и классных руководителей, и психолога, и (при необходимости) медика. В нашем понимании таким коллегиальным органом может быть признан психолого-педагогический консилиум как организационная форма, в рамках которой происходит активное обсуждение и принятие решения о степени соответствия ребенка определенному профилю обучения, прогнозе его профильной пригодности и успешности освоения учебной программы соответствующей профильной направленности.

Библиографический список

1. Афанасьева, Н.В. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» [Текст] / Н.В. Афанасьева, Н.В. Малухина, М.Г. Пашнина; под ред. Н.В.Афанасьевой. – СПб.: Речь, 2007. – 366 с.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
3. Демидова, Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях [Текст] : учеб. пособие / Т.П.Демидова. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 112 с.

4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
5. Немова, Н.В. Построение современной системы профильного обучения: подходы и идеология [Текст] / Н.В. Немова // Энциклопедия административной работы в школе. – 2005. – Вып. 4. – С. 9-12.
6. Предпрофильная подготовка. Путь к профессии [Текст] / авт.-сост.: коллектив специалистов центра «Ресурс»; под общей редакцией О.В.Большаковой, С.М.Семеновой, Н.П.Ансимовой, И.В.Кузнецовой. – Ярославль: центр «Ресурс», 2006. –92с.
7. Резапкина, Г.В. Отбор в профильные классы [Текст] / – М.: Генезис, 2005. – 124 с.
8. Резапкина, Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков [Текст]: учебно-методическое пособие д. – М.: Генезис, 2004. – 125с.
9. Родичев, Н.Ф. Профильная ориентация школьников – смыслообразующий элемент предпрофильной подготовки [Текст] // Профильная школа. – 2003. – №2 – С. 20-23.
10. Тюшев, Ю.В. Выбор профессии: тренинг для подростков [Текст] / – СПб.: Питер, 2006. – 160 с.
11. Черникова, Т.В. Профориентационная поддержка старшеклассников [Текст] : учеб.-метод. пособие. – М.: Глобус, 2006. – 256 с.
12. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] / – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.
13. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников [Текст] / – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.
14. Чистякова, С.Н. Проблемы и риски самоопределения старшеклассников в выборе профиля обучения [Текст] // Профильная школа. -2004. – №5 .- С.5-10.

© Ю. П. Вербицкая

**Особенности структуры мотивации
при различных уровнях социально-психологической
адаптации студентов среднего профессионального
образования к условиям обучения**

При реализации современной модели подготовки специалиста в образовательном учреждении (ОУ) среднего профессионального образования основные усилия со стороны всех участников учебно-воспитательного процесса концентрируются в направлении обеспечения успешности различных видов учебной деятельности (УД) студента. Еще С.Л. Рубинштейн отмечал ведущую «роль человека как субъекта, активно изменяющего внешнюю природу, изменяя свою личность». Комплекс факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности через проявление ее активности, в последнее время объединяют понятием «образовательная среда» (С.Д. Дерябо, В.А. Орлов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.). В свою очередь, УД понимается большинством ученых как мотивированная активность обучающегося при достижении целей учения в образовательной среде.

УД на начальном этапе обучения определяется в значительной мере процессом социально-психологической адаптации студента к условиям обучения или, другими словами, к образовательной среде. Проблема адаптации является предметом научных интересов представителей многих наук и, несомненно, может быть признана междисциплинарной. Отметим, что позиция исследователей по отношению к понятию адаптации неоднозначна. В то же время наиболее популярным считается взгляд на социально-психологическую адаптацию как сложное явление, связанное с индивидуальными особенностями личности (генотип) и с занимаемой ею позицией в обществе. Наличие адаптивных способностей у личности вместе с ее активностью являются основными факторами, определяющими развитие личности в целом и ее обучение в частности.

Несмотря на актуальность проблемы адаптации, в настоящее время недостаточно изучен аспект социального и психологического приспособления студентов к условиям обучения

в ОУ среднего и высшего профессионального образования и влияния социально-психологической адаптации на эффективность УД. Сложность исследования процесса определяется в первую очередь его непрерывностью. Основная роль социально-психологической адаптации – компенсировать недостаточность привычного поведения в новых условиях – является наиболее значимым результатом ее благополучного завершения и создания возможностей ускорения оптимального функционирования личности в изменившихся условиях.

Очевидно, что социально-психологическая адаптация студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования имеет свою специфику. У студентов значительно расширяется и изменяется сфера УД, а также учебная мотивация, вырабатывается социальная позиция.

Наиболее значимым среди основных регуляторов социально-психологической адаптации является мотивационный компонент. Большинство исследователей отмечают две основные характеристики мотивации – силу, дающую энергию для выполнения УД, и направленность. Таким образом, под воздействием мотивационной сферы организм приходит в состояние активности, а личность выбирает направление реализации этой активности в определенном виде деятельности, то есть демонстрирует целенаправленное поведение. Следует отметить, что мотивационный компонент как один из ключевых элементов самосознания, являющегося ядром УД студента, оказывает значительное влияние на процесс и результаты деятельности, в том числе учебной. Подчеркнем, что повышение эффективности УД студентов связано, прежде всего, с развитием их социально ценных мотивов, а точнее с проблемой оптимума мотивации. Речь в данном случае идет о силе мотива – мере влияния побуждения субъекта на его активность и поведение, в том числе в УД. Учеными выявлена зависимость продуктивности деятельности от интенсивности мотивации. В соответствии с законом оптимальной мотивации, по мере увеличения ее силы качество деятельности сначала повышается, а затем постепенно понижается.

В индустриально-педагогическом колледже с целью создания благоприятных условий для обучения студентов-

первокурсников в течение нескольких лет проводится работа по профилактике их дезадаптации. На диагностическом этапе этой деятельности выполняется исследование уровня адаптации студентов 1 курса к условиям обучения, в том числе изучение особенностей мотивационной сферы обучающихся и ее отдельных subsystems.

В основу данного исследования легли представления Е.В. Карповой о структурной организации мотивационной сферы личности в УД, разработанной в [4]. В исследуемой выборке на фоне полимотивации однозначно выделяются группы мотивов, побуждающих студентов к УД. Обнаружено, что ведущим мотивом на первичном этапе обучения является мотивация самореализации (45% студентов), второе место в рейтинге занимает мотивация достижения (42% соответственно), связанная с потребностью личности добиваться успехов.

Для определения особенностей структуры мотивации студентов-первокурсников выборка была разделена на три группы в соответствии с уровнем их социально-психологической адаптации. Первая группа представлена студентами с высоким уровнем адаптации (31% общего числа исследуемых), вторая состоит из студентов с небольшими трудностями в развитии какого-либо из компонентов адаптации (45% соответственно), третья (24%) характеризуется трудностями адаптации, сопровождающими все составляющие УД в рамках ОУ. Таким образом, около 1/3 студентов-первокурсников способны в короткие сроки самостоятельно, без сколько-нибудь значительной помощи со стороны участников учебно-воспитательного процесса, адаптироваться к условиям обучения, почти 1/2 обучающихся при создании комфортных средовых условий и определенных усилий со своей стороны способны в достаточной мере реализовывать приспособительную функцию, и 1/4 исследуемой выборки нуждается в создании и поддержании благоприятных условий для достижения необходимого уровня УД, то есть в реализации индивидуально-ориентированной траектории обучения.

Рассматривая особенности структуры мотивации при различных уровнях социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения, отметим, что у студентов с

высоким уровнем адаптации мотивационная структура имеет ярко выраженную дифференциацию по подсистемам и представлена лишь четырьмя доминирующими из них (внешние мотивы – 16%, внутренние мотивы – 16%, мотивация достижения – 47% и самореализации – 47%). Следует предположить, что именно эти подсистемы позволяют обеспечить необходимый и достаточный уровень интенсивности побуждения к УД, другими словами, оптимум мотивации, а мотивация достижения и самореализации – его направленность.

В группе студентов, имеющих средний уровень социально-психологической адаптации, в качестве доминанты представлены все подсистемы кроме мотивационных стереотипий. Основным отличием от предыдущей группы является снижение доли внешней и внутренней мотивации за счет других компонентов мотивационной сферы, что, по-видимому, в свою очередь ослабляет воздействие на профессиональную направленность активности личности и результативность ее УД.

Группа студентов с низкими адаптивными способностями к обучению имеет специфические особенности в структуре мотивационной сферы. Основной причиной снижения результативности учения, на наш взгляд, является слабое представительство мотивации достижения (13%, в сравнении со средним по выборке – 42%) в сочетании с ростом значимости таких подсистем, как мотивация безопасности, мотивационные стереотипии, антимотивация и внеучебная мотивация.

Среди статистических методов при обработке результатов исследования был использован корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона, выражающего линейную статистическую зависимость двух параметров. Корреляционный анализ полученных результатов позволил установить следующие закономерности в исследуемой выборке:

- обнаружена значимая прямая зависимость между некоторыми мотивационными подсистемами, например, между внешней и внутренней мотивацией (0,45966, на уровне значимости $p < 0,001$); это подтверждает гипотезу о том, что данные компоненты мотивационной системы являются сопутствующими при формировании направленности мотивации на УД;

- между мотивацией достижения и мотивацией безопасности обнаружена обратная зависимость (-0,39058, на уровне значимости $p < 0,01$), что является косвенным подтверждением предположения о формировании в процессе семейного воспитания одной из рассматриваемых подсистем, в дальнейшем реализуемых личностью во всех видах деятельности.

Проведенный анализ позволил также установить достаточно высокую статистическую достоверность связи между успешностью УД и ее мотивацией. Рассматривая корреляционные связи между результативностью обучения и некоторыми мотивационными подсистемами, обнаруживаем значимые зависимости, оказывающие влияние на силу и направленность мотивационной сферы личности:

- с мотивацией достижения существует прямая связь (0,318799, на уровне значимости $p < 0,05$);

- обратная зависимость прослеживается с мотивацией безопасности (-0,36393, на уровне значимости $p < 0,01$), антимотивацией (-0,36025, на уровне значимости $p < 0,01$), с мотивационными стереотипиями (-0,28241, на уровне значимости $p < 0,05$) и внеучебной мотивацией (-0,34766, на уровне значимости $p < 0,05$).

Таким образом, наиболее значимым компонентом (определяющим фактором) для эффективной адаптации студента к УД является мотивационная система в целом и ее отдельные подсистемы.

Следует отметить, что, несмотря на доминирование мотивации самореализации в исследуемой группе, не обнаружена корреляционная зависимость между ней и успешностью УД. Велика вероятность, что эта подсистема может иметь направленность и на другие виды деятельности кроме УД. С другой стороны, обнаружена прямая зависимость между результативностью УД и мотивацией достижения (0,318799 на уровне значимости $p < 0,05$). Таким образом, данные факты иллюстрируют значимость не только силы (интенсивности), а в первую очередь, направленности мотивации. Следует предположить, что при ярко выраженной мотивации достижения обучающиеся предпочитают ставить перед собой более реалистичные и умеренно высокие учебные цели, что, в свою очередь, с большой

долей вероятности приводит к более высоким результатам деятельности. С другой стороны, установлено, что следствием доминирования у студента мотивации избегания неудач (безопасности) является выбор нереалистических целей: либо слишком высоких, либо слишком низких.

В исследовании не обнаруживается сколько-нибудь значимая линейная связь между эффективностью УД и такими показателями, как восприятие психологического климата в учебной группе, уровень самооценки студента, а также ситуативная тревожность.

Вызывает интерес наличие связи между личностной тревожностью и мотивацией достижения ($0,280492$ на уровне значимости $p < 0,05$), мотивационными стереотипиями ($0,315176$ на уровне значимости $p < 0,05$).

Таким образом, результаты проведенного нами исследования подтверждают факт структурной организации мотивов и их взаимного воздействия друг на друга, а также на поведение и эффективность УД студента. Это влияние в значительной степени определяется особенностями структуры мотивации, силой и направленностью входящих в нее мотивационных систем.

Библиографический список

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст]. – М., 1976.
2. Вербицкая, Ю.П. Мотивационный компонент социально-психологической адаптации студентов индустриально-педагогического колледжа [Текст]// Психолого-педагогические проблемы совершенствования современного образования: сборник научных статей. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008.
3. Карпова, Е.В. Основные трудности и перспективы исследования структурной организации мотивационной сферы личности [Текст]// Психолого-педагогические проблемы совершенствования современного образования: сборник научных статей. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008.

4. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст]/ Е.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008.

© Н. А. Деревянкина

Особенности родительского восприятия ребенка с задержкой психического развития

Исследования эмоциональных нарушений дошкольников с задержкой психического развития, а также психологическая оценка степени эффективности коррекционно-развивающих программ для таких детей показывают, что наибольший вклад в эмоциональное благополучие/неблагополучие ребенка вносят его родители.

Наше исследование проводилось в 2003 – 2008 годах на базе нескольких МДОУ д/с компенсирующего вида г. Ярославля. В исследовании участвовали 148 детей в возрасте от 4 до 8 лет. Все они имеют в качестве основного диагноза «Смешанное специфическое расстройство развития», в качестве дополнительных диагнозов встречаются «Умственная отсталость», «Расстройство речевого развития», «Синдром дефицита внимания и гиперактивности», «Нарушения поведения», «Синдром раннего детского аутизма» (легкие формы), болезни нервной системы и др. Дополнительные нарушения психического и/или соматического здоровья отмечаются более чем у половины детей. В качестве диагностического инструментария мы использовали методики: Карта наблюдений Д.Стотта (КН), Детский тест тревожности (ТТ), Метод цветовых выборов (МЦВ), Эмоциональные картинки (ЭК), фильм-тест Р.Жиля, тесты «Автопортрет» и «Рисунок семьи», методика «Лесенка», опросник для родителей «Шкала степени отверженности ребенка в семье».

На первом этапе исследования были выявлены факторы, отражающие специфичные для дошкольников с ЗПР эмоциональные черты: неадекватная вербальная активность в эмоциональных ситуациях; общая дезадаптация; низкая эмоциональная компетентность; личностная тревожность; высокая эмоциональная лабильность; выраженная эмоциональная ис-

тощаемость; тревога, обуславливающая соматизацию; устойчивая тропность; иррациональная агрессивность. Факторный анализ позволил не только выделить компоненты структуры эмоциональных нарушений дошкольников с ЗПР, но и обнаружить структуру самих факторов.

На втором этапе исследования мы сопоставили полученные данные с особенностями восприятия детьми детско-родительских отношений. Была выявлена несколько иная структура эмоциональных нарушений, которая включает в себя тревожность, обуславливающую дезадаптацию; нарушения социальных связей со средой, вызванные неудовлетворением потребности в любви; «ненадёжную» привязанность к членам семьи; высокую степень уязвимости в межличностных взаимоотношениях; низкую эмоциональную компетентность с тенденцией к дистанцированию; нарушение привязанности к матери компенсируется за счёт других членов семьи (Данные получены Е.А. Ганиной и О.В. Кузнецовой) При этом у половины дошкольников с ЗПР (51%) наблюдается высокий уровень привязанности к матери и только у 2% детей высокий уровень привязанности к отцу. Возможно, признаки фрустрации аффилиативной потребности, столь характерные для дошкольников с нарушениями развития, связаны с сужением круга «источников любви»? Дошкольники с ЗПР не воспринимают родителей как супружескую пару, наблюдаются нарушения в отношениях с близкими родственниками, а также с ближайшим социальным окружением, вызванные неудовлетворением аффилиативной потребности, что может проявляться на разных уровнях: от ухода в себя до открытой конфронтации и враждебности. Дети со средним уровнем привязанности к матери в качестве объекта привязанности могут выбирать кого – либо из членов семьи или близкого окружения. Наибольший вклад в эмоциональное благополучие ребёнка вносят его отношения с мамой. Содержание выявленных факторов может быть представлено следующим образом.

Фактор 1 – *тревожность, обуславливающая дезадаптацию*. Он включает следующие компоненты: высокий общий уровень дезадаптации, тревожные расстройства, враждебность и тревога в отношении к детям, асоциальность, враждебность и

тревожность по отношению к взрослым, расстройства социального поведения, неугомонность (признаки гиперактивности), эмоциональное напряжение, депрессия, невротические симптомы, агрессивные реакции на проигрыш в игре, уход в себя.

Фактор 2 – *нарушение социальных связей со средой*, вызванные неудовлетворением потребности в любви. Он может проявляться на разных уровнях: от ухода в себя до открытого протеста. Содержит следующие компоненты: протест против сложившейся ситуации, агрессия, чувство обособленности и непокорности, активное противодействие среде. Высокий индекс тревоги в первой и второй пробе МЦВ. Недоверие к новому в сочетании со страхом потерять свою значимость в глазах других. Вытеснение как защитный механизм, недостаток гибкости, беспокойство, сниженный фон настроения. Напряжённость, избирательность в межличностных контактах. Повышенные требования к окружающим. Склонность к уходу от межличностных контактов, недоверчивость, замкнутость, настороженность, сензитивность.

Фактор 3 – *дистантные отношения с членами семьи*, по Дж. Боулби – «ненадёжная» привязанность к членам семьи. Наблюдается низкий уровень привязанности к членам семьи и близким родственникам.

Фактор 4 – *высокая степень уязвимости в межличностных взаимоотношениях*. Слабый тип ВНД, преобладание тропных тенденций, повышенная тревожность и склонность к пессимистичности. Неуверенность в себе, черты зависимости и сензитивности, ведущая потребность – аффилиативная. Тенденция к агрессивной реакции в ситуации, угрожающей чувству собственного достоинства.

Фактор 5 – *низкая эмоциональная компетентность с тенденцией к дистанцированию*. Низкая успешность распознавания эмоциональных картинок. Плохое узнавание эмоций «самодовольство», «радость». В отношении к авторитетному взрослому наблюдается низкий уровень привязанности.

Фактор 6 – *нарушение привязанности к матери*. В отношении к матери наблюдается низкий уровень привязанности (недостаточно «острая» реакция на потерю). В отношении к отцу – высокая привязанность, сочетающаяся с высоким уровнем

нем социальной адекватности поведения. Маленькая дистанция в отношениях с братьями и сёстрами. «Дистанцирующая» реакция на похвалу – отгороженность, безразличие, нежелание рассказывать что-то кому-либо.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают и дополняют данные других авторов о том, что родители вносят наибольший вклад в эмоциональное состояние ребенка. Дети с ЗПР не являются исключением. Хотя в их состояниях в ряде случаев прослеживается органическая компонента, стабильный эмоциональный фон определяется внутри-семейной атмосферой.

Для уточнения полученных результатов в 2007 – 2008 г. нами было предпринято пробное исследование особенностей отношения к себе (самооценки) и родительского отношения к ребенку с ЗПР и нормальным уровнем развития. (Данные получены Павловой К.Е.) Результаты представлены в табл. 1. Мы использовали рисуночные методы – автопортрет и рисунок семьи, а также методику «Лесенка» и опросник для родителей «Шкала степени отверженности ребенка в семье».

Таблица 1

Данные предварительного исследования самооценки и особенностей детско-родительских отношений дошкольников с ЗПР и нормальным уровнем развития (средние для группы)

Выделяемые признаки	Дети с ЗПР	Дети с нормальным уровнем развития
<i>Методика «Автопортрет»</i>		
Изображение в полный рост	1	1
Профиль	0,1	0
Анфас	0,9	1
Схематическое изображение	1	0,5
Реалистическое изображение	0	0,5
Присутствие предметов в рисунке себя	0,5	0,1
Размер изображения	0,750	0,625
Смещение от центра влево	0,6	0,6
Смещение от центра вправо	0,3	0,3
Смещение в верхнюю часть листа	0,4	0
Смещение от центра вниз	0	0,4
Степень нажима (1-слабый, 3-сильный)	2,7	2,8
Наличие штриховки	0,4	0,9

Наличие улыбки	0,5	0,9
Нарисован нос	0,6	0,7
Нарисованы глаза	1	1
Нарисованы ресницы	0,4	0,1
Нарисован рот	0,8	0,9
Нарисованы уши	0,1	0
Нарисована шея	0,5	0,5
Нарисовано туловище	0,8	1
Нарисованы волосы	0,5	0,6
Нарисованы руки	0,9	1
Нарисованы ноги	1	1
Изображена одежда	0,5	0,8
Количество использованных цветов	2,9	2
<i>Методика «Рисунок семьи»</i>		
Общий размер рисунка	0,875	0,750
Порядок рисования себя по размеру	1,8	3,7
Порядок рисования матери по размеру	1,5	1,2
Порядок рисования отца по размеру	1,2	1,2
Схематическое изображение	0,8	0,5
Реалистическое изображение	0	0,5
Метафорическое изображение	0,2	0
Наличие интерьера или пейзажа	0,3	0,3
Количество используемых цветов	2,4	5
Отсутствие себя в рисунке семьи	0,4	0
Отсутствие матери в рисунке семьи	0,2	0,1
Отсутствие отца в рисунке семьи	0,1	0,2
Отсутствие любого члена семьи в рисунке	0,5	0,3
Наличие членов семьи, отсутствующих в реальности (сестра, брат, сосед, лев)	0,5	0
Пространственная удаленность членов семьи друг от друга	0,2	0
Наличие специально нарисованных барьеров между членами семьи	0,1	0
Обращенность членов семьи друг к другу, пространственная близость, контакт рук	0,1	0,2
Признаки положительных эмоций	1,9	2,4
Признаки отрицательных эмоций	1	0,7
<i>Методика «Лесенка»</i>		
№ ступеньки, на которую меня поставил бы папа	4,7	5,5
№ ступеньки, на которую меня поставила бы мама	4,6	5,4
№ ступеньки, на которую я хотел бы встать	5,6	6,5
<i>Методика «Шкала степени отверженности ребенка в семье»</i>		
Процент совпадения ожидаемых и реальных качеств ребенка (в среднем по группе)	30,4	45,5

Представленные в таблице 1 данные следует рассматривать как предварительные, но некоторые выявленные тенденции мы считаем достаточно важными. Рисунки дошкольников с ЗПР больше по размеру и примитивнее в исполнении – они статистически чаще прибегают к схематическому изображению, чем дети с нормальным уровнем развития. В их рисунках реже присутствуют необходимые элементы (части тела, одежда), но чаще – необязательные (дополнительные предметы в автопортрете). При этом они реже используют штриховку, но их цветовой набор несколько больше. Все это указывает на разные способы графического представления одного и того же переживания – тревоги. Она присутствует в рисунках всех дошкольников. Дети с нормальным уровнем развития склонны локализовать ее «классическими» способами – акцентировать детали рисунка, часто и разнонаправлено штриховать, уменьшать размер рисунка, смещать его вниз (обычно интерпретируется как снижение уровня самооценки). Дети с ЗПР ведут себя иначе: они отказываются от штриховки (вспомним про их утомляемость в эмоциогенных ситуациях), добавляют необязательные детали (тревога все же требует выхода!), увеличивают размер рисунка (возможно, это объясняется трудностями моторики), смещают изображение вверх (обычно интерпретируется как потеря связи с реальностью – механизм психологической защиты, хорошо сочетающийся с интеллектуальными проблемами).

Рисунок семьи дополняет полученную картину. Мы так же видим различия в размере изображения и степени детализации рисунка. Меньшее количество использованных цветов, меньше признаков положительных эмоций, пространственная удаленность членов семьи друг от друга, наличие специально нарисованных барьеров, грубое искажение реального состава семьи – все это указывает на существенные психологические проблемы семей детей с задержкой психического развития.

Данные методики «Шкала степени отверженности ребенка в семье» подтверждают наши предположения. Авторы этой методики предлагают следующие критерии оценки степени благополучия семейной атмосферы для ребенка: процент совпадения желаемых и реальных качеств ребенка варьирует от

0 до 20 – ребенок практически отвержен; от 21 до 40 – ребенок часто чувствует себя отвергаемым, и ситуация для него в целом неблагоприятная; от 41 до 70 – ребенок может время от времени раздражать родителя, но в целом ситуация для него средне-благоприятная; от 71 до 100 – ребенок чувствует себя любимым, нужным, ситуация для него благоприятная. Распределение детей исследуемой группы в соответствии с этими критериями представлено на рисунке 1.

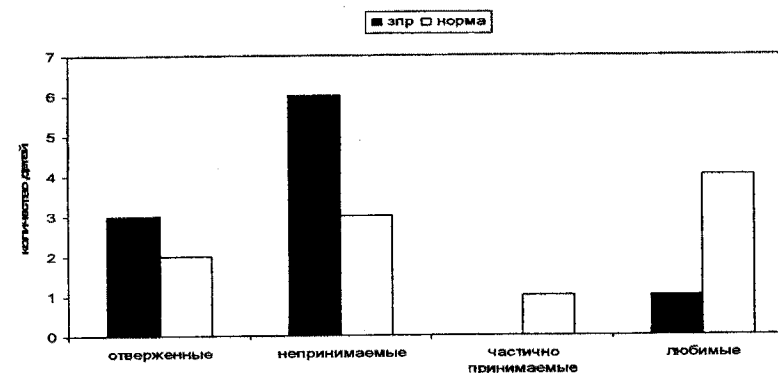


Рис. 1. Количество детей с разной степенью принятия родителями (матерями) в группе с ЗПР и нормальным уровнем развития

Очевидно, что отношение родителей к детям с задержкой психического развития гораздо менее оптимистично, чем к детям без интеллектуальных проблем.

Интересные результаты получены с помощью методики «Лесенка» – прослеживается одна и та же тенденция в обеих группах дошкольников. Дети склонны оценивать себя «от имени мамы и папы» примерно равным образом. Но сами хотели бы встать ровно на одну ступеньку выше, чем их оценивают родители (по их мнению). Разница между дошкольниками с ЗПР и нормальным уровнем развития касается лишь «высоты» заданной ступеньки – самооценка детей с ЗПР заведомо ниже, чем детей с нормальным уровнем развития.

Обобщая результаты исследований эмоциональных особенностей дошкольников с ЗПР, мы можем констатировать, что на сегодняшний день в состоянии представить общую картину эмоциональных нарушений, связанных с феноменом «Задержка психического развития». Очевидно, что диагноз как таковой не вызывает у ребенка сколько-нибудь сильной эмоциональной реакции. Для формирования специфических эмоциональных нарушений необходимы дополнительные факторы. Этими факторами выступают значимые другие – родители и педагоги. Именно их эмоциональные оценки особенностей ребенка (интеллектуальных, характерологических, поведенческих), сравнение ребенка с другими детьми способствуют (или препятствуют!) формированию специфических эмоциональных нарушений. Даже присущий некоторым формам дизонтогенеза особый органический фон оказывается недостаточным без специального подкрепления со стороны взрослых.

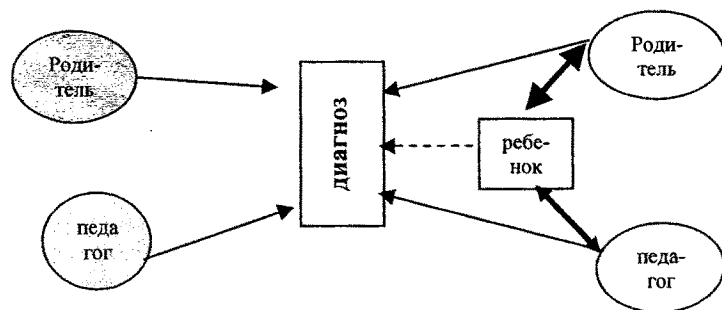


Рис. 2. Варианты взаимоотношений с ребенком с нарушением развития.

На рис. 2 мы попытались графически представить конструктивный и деструктивный варианты отношения взрослых к ребенку с нарушением развития. Деструктивный вариант предполагает сосредоточение на «дефекте» (диагнозе) ребенка и полное или частичное игнорирование его самого. Конструктивный вариант включает учет объективных особенностей ребенка, обусловленных нарушением развития, но в центре вни-

мания все же остается сам ребенок – его личность, чувства, потребности. Такой подход позволяет не только сохранить родительскую любовь (ведь ребенок не идентифицируется с расстройством), но и помогает ему правильно оценить свое состояние и выработать оптимальное отношение к собственным особенностям и возможностям.

Основные принципы работы по коррекции и развитию эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР, включающие индивидуальный подход, создание максимально комфортной и благоприятной эмоциональной атмосферы вокруг ребенка в рамках дошкольного образовательного учреждения, психологическое сопровождение семей дошкольников с ЗПР могут быть расшифрованы следующим образом.

1. Построение объективной «картины дефекта», соответствие ее с эмоциональными особенностями ребенка.

2. Выявление доминирующих тенденций в отношении к ребенку со стороны значимых взрослых – педагогов и родителей.

3. Помощь педагогам в формировании позитивного образа ребенка с ЗПР, включающего объективные представления о его познавательных и поведенческих особенностях, корректные объяснительные гипотезы относительно этих особенностей, понимание роли и последствий собственного эмоционального отношения к ребенку и его диагнозу.

4. Психолого-педагогическое сопровождение родителей на всем этапе формирования образа «болезни/нарушения», помощь в построении оптимальных отношений с ребенком с ЗПР.

Библиографический список

1. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения [Текст]. — М.: Педагогика, 1990. — 140 с.
2. Ганина, Е.А. Эмоциональные нарушения дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: выпускная квалификационная работа. — Ярославль: ЯГПУ, 2007.

3. Гуслова, М.Н., Стуре, Т.К. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей – инвалидов [Текст] // Дефектология. - 2003. — № 6. — С. 28 – 30.
4. Деревянкина, Н.А. Процедура психологической диагностики особенностей эмоциональной сферы детей с ЗПР [Текст] // Детский сад – День открытых дверей. - 2003. - № 1. – С. 23 – 25.
5. Деревянкина, Н.А. Особенности эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР [Текст] // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, 18 – 19 октября 2005 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П.Поваренкова. – Ярославль, 2005. – С. 104 – 108.
6. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие / сост. С.В.Велиева. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
7. Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности [Текст]. – СПб.: Речь, 2002. – 198 с.
8. Кузнецова, О.В. Проявления агрессивности дошкольников с задержкой психического развития в межличностных отношениях [Текст]: выпускная квалификационная работа. [Текст]. Ярославль: ЯГПУ, 2007.
9. Павлова, К.Е. Самооценка детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст]: курсовая работа. ЯГПУ, 2008.
10. Психологическое обследование детей 4 – 6 лет при проведении Всероссийской диспансеризации [Текст]: методические указания для психологов. Вып. 3 / под общ. ред. В.А. Урываева. – Ярославль, 2002. – 42 с.
11. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей [Текст] / под ред. А.А.Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 224 с.
12. Собчик, Л.Н. МЦВ – метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера [Текст]: практическое руководство. – СПб.: Изд-во «Речь», 2001. – 112 с.
13. Шваргина, О.В. Факторы эмоционального развития в дошкольном возрасте [Текст]: выпускная квалификационная работа. – Ярославль: ЯГПУ, 2008.

14. Широкова, Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 304 с.

© Л. Г. Жедунова

Личностный кризис: динамическая модель переживания

Из всего многообразия жизненных кризисов личностный кризис – событие всегда неожиданное, к которому невозможно заранее подготовиться. Обстоятельства жизни (внешние или внутренние), приводящие к возникновению личностного кризиса, создают препятствие непрерывности функционирования целостного психического образа реальности. Появляется возможность для субъективного переживания реальности ядерных структур *образа мира*. Состояние неопределенности, утраты ориентиров и привычных опор, характерное для личностного кризиса, создает условия для *онтологизации* образа мира (разворачивания проявлений сознания во внешнем плане). Возникает уникальная возможность «встретиться с собственной субъективностью».

В основе возникновения и переживания личностного кризиса лежат рефлексивные механизмы. Если рассматривать кризис как препятствие, как событие экстраординарное, прерывающее текущую жизнедеятельность, то становится очевидным, что он объединяет в себе все типы ситуаций в рамках активности субъекта, которые запускают рефлексивные процессы. Это неопределенность, препятствие и неожиданное развитие ситуации. В кризисе рефлексия проявляется во всех своих ипостасях: как процесс, как свойство и как состояние.

Личностный кризис манифестирует себя возникновением кризисных переживаний, составляющих его эмоциональное ядро. Кризисные переживания – это динамические, ситуационные смысловые образования. Несмотря на то, что они личностно значимы и являются формой субъективной презентации личностного смысла, их возникновение и исчезновение связано с конкретными условиями жизнедеятельности. Сами по себе кризисные переживания не репрезентируют личностный кризис как состояние. Состояние возникает и исчезает в связи с динамикой кризисных переживаний на континууме смыслового

конструкта, составляющего содержание семантического слоя субъективного опыта. Результаты проведенных нами (Жедунова, 2008) исследований динамики переживаний на разных этапах личностного кризиса позволяют говорить о пространственно-временных характеристиках личностного кризиса. Пространство личностного кризиса включает в себя семантические пространства кризисных переживаний, обладающих границами, характеристики которых (ригидность – пластичность) изменяются в процессе переживания. Динамика кризисных переживаний носит сложный нелинейный характер и во многом обусловлена индивидуальным ритмом ассоциированности / диссоциированности личности по отношению к переживаниям. В кризисе происходит изменение жизненного ритма. Человек «выпадает» из общего ритма, из «круга жизни», объединяющего его с другими людьми: группой, обществом. Субъективное время жизни начинает детерминироваться эндогенными (внутренними) ритмами. Этим объясняется вариативность переживания времени в кризисе: от ощущения «замирания», «застывания» до «стремительного бега», ощущения «разорванности» времени. В отдельных случаях, когда обстоятельства жизни, приводящие к личностному кризису, оказывают сильное стрессовое воздействие на человека, возникает десинхронизация внутренних ритмов. При перенапряжении механизмов адаптации могут возникать ритмозависимые заболевания, являющиеся проявлением асинхронности. Современные исследования в области клинической и экспериментальной эндокринологии позволяют предположить тесную взаимосвязь развития, в частности тиреопатических расстройств, с перенапряжением механизмов адаптации. Нами было показано, что тиреопатия представляет собой одну из форм деструктивного разрешения личностного кризиса.

Изучение феноменологии личностного кризиса показало, что в деятельность по его переживанию оказываются вовлеченными все слои субъективного опыта, являющегося «строительным материалом образа мира»: перцептивный, семантический и ядерный (внемодальный). Личностный кризис требует глубокой работы переживания, и человеку не всегда удается осуществить эту работу с опорой только на собственные ресур-

сы. Чем глубже кризис, тем с большей вероятностью человек обращается к коллективному опыту. Это связано с тем, что наряду с механизмами, обеспечивающими индивидуальный характер переживания личностного кризиса, существуют более общие, универсальные механизмы, отвечающие за адаптационные процессы. Нами было показано, что устойчивая базисная структура образа мира оказывает влияние на актуализацию в кризисе глубинных установок личности по отношению к жизни, к людям, к себе, к судьбе, к возможности контролировать мир. Актуализация этих установок позволяет переживать одиночество и отчаяние, не разрушаясь, сохраняя веру в будущее и осмысленность жизни, опираясь на опыт человечества.

Понимание процессов, происходящих во внутреннем мире человека, переживающего кризис, может определять содержание, основные направления, степень экспансии и дозу психологической помощи. В связи с этим нам бы хотелось выделить несколько ключевых идей, расширяющих поле осознания психотерапевта в контакте с клиентом, находящимся в кризисе.

Поскольку одним из основных условий возникновения и переживания личностного кризиса является сложность психической организации субъекта, процесс психотерапии предполагает активное использование способности клиентов к рефлексии смысловых оснований собственной психической деятельности. В качестве средства (технического приема), организующего процессы осознания, могут быть использованы *дневниковые записи*, которые клиент ведет на протяжении всего процесса психотерапии по просьбе терапевта. Наличие фигуры терапевта, искренне заинтересованного в порождении клиентом такого рода текстов, придает особую ценность внутренней работе переживания. В начале кризиса, когда человек погружается в пучину переживаний, как правило, смутных, тягостных, плохо поддающихся описанию, возникает ощущение разрыва контакта с миром. Образно говоря, дневник может рассматриваться как некий мостик (вначале между внутренним миром клиента и терапевтом, а затем, через терапевта, между клиентом и миром в целом). Необходимость вербального оформления переживаний способствует их большей осознанности и

дифференцированности и, как следствие, разворачиванию диалога с терапевтом, через который клиент начинает предъявлять себя миру, выходя из ретрофлексивного «заточения».

Одной из задач, с которой сталкивается психотерапевт, оказывающий помощь человеку, переживающему кризис, является поиск устойчивых структур, выполняющих роль внутренней опоры в критических ситуациях, поиск того, что будет неизменным, стабильным, когда «рушится» привычный мир клиента с его надеждами, ожиданиями, иллюзиями и устоявшимися отношениями. В качестве такой опоры выступает *устойчивость глубинной базисной структуры образа мира*. В самые тяжелые, «сумрачные» моменты кризиса у человека актуализируются глубинные установки личности по отношению к жизни, к людям, к себе, к судьбе, к возможности контролировать мир. Актуализация этих установок позволяет переживать одиночество и отчаяние, не разрушаясь, сохраняя веру в будущее и осмысленность жизни, опираясь на опыт человечества. Знание об этом позволяет терапевту больше доверять тому, что способность клиента к порождению и обретению смысла, как конкретной жизненной ситуации, так и относительно собственной жизни в целом, может быть восстановлена. Вера в адаптационные ресурсы психики освобождает терапевта от необходимости (и, главным образом, от соблазна) транслировать клиенту заимствованные чужие смыслы особенно в тех случаях, когда клиент, не выдерживая эмоционального напряжения, готов «свернуть» процесс переживания. Такая позиция психотерапевта направлена на то, чтобы помочь клиенту удерживаться в тупиковой ситуации, прожить ее до конца и не спешить «излечить его от кризиса».

Терапия кризисных состояний предполагает наличие повышенной чувствительности психотерапевта к *ритму* как временной характеристике переживания. Тема ритма «красной нитью» проходит через весь процесс психотерапии, одной из целей которой является осознание и поддержка индивидуального ритма жизнедеятельности клиента, восстановление способности к синхронизации индивидуальных и социокультурных ритмов. В качестве одного из средств достижения данной цели является специальная организация ритма психотера-

певтического контакта. Кризисная ситуация, как правило, воспринимается человеком как тотальная и адинамичная. Соответственно роль психотерапевта состоит в том, чтобы обеспечить трансформацию кризисного состояния в процесс переживания, обладающий определенной динамикой. В контексте оказания психотерапевтической помощи это определяет ту «единицу опыта», «дозу», которую человек способен пережить «здесь и сейчас» на данном уровне возможностей. Важнейшей задачей является нахождение баланса (динамического равновесия) между полной *погруженностью* в переживание и полной *диссоциацией* от него. Эффективность и целесообразность психотерапевтического контакта будет определяться тем, насколько точно удастся помочь человеку выстроить индивидуальную траекторию движения на границе этих двух процессов; как без тотального погружения в пучину страдания, так и без бегства в отчужденную псевдорациональную позицию по отношению к собственной жизни.

Психотерапевтическая поддержка человека, находящегося в кризисе, установление и поддержание с ним глубокого, доверительного контакта предполагают умение психотерапевта поддерживать бытийный (экзистенциальный) уровень взаимодействия с клиентом, а не просто эмоциональный или предметный контакт. Это неизбежно приводит к встрече психотерапевта с целым рядом собственных переживаний, возможно, симметричных переживаниям клиента. Речь идет о возможных переживаниях беспомощности, тревоги, страха, бессмысленности, которые могут иметь разную природу – принадлежать самому психотерапевту или быть индуцированными клиентом. Экзистенциальный диалог предполагает дифференциацию, принятие и предъявление этих чувств клиенту как партнеру по живой, человеческой коммуникации. Однако это предъявление должно быть уместным (иметь непосредственное отношение к происходящему «здесь и сейчас») и дозированным (соответствовать возможностям клиента, принять их, не разрушаясь). Сам психотерапевт может испытывать ощущение тупика и бессмысленности в случае резкого замедления или остановки психотерапевтического процесса. Самоподдержкой для терапевта в этом случае может быть возвращение к идее ценности остано-

ки и пребывания в ситуации неопределенности как неотъемлемой части психотерапии. Различия в переживании тупика между терапевтом и клиентом состоят в том, что терапевт знает: тупикходим, и это знание важно передать клиенту. Должно быть понимание осмысленности тупика, только тогда в нем можно продолжать жить. В связи с этим целесообразно обозначить для клиента рамки психотерапии как процесса, в котором возможны остановки, тупики, которые не разрушают его. Это важный момент проявления уважения к человеку, переживающему личностный кризис.

© А. С. Изотова

Факторы адаптации студентов к вузу

Современному обществу необходимы квалифицированные, конкурентоспособные специалисты, обладающие высокой степенью мобильности, способностью оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям действительности, самостоятельно выбирать форму деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения. Поэтому присущая человеку способность приспособлять свое поведение и деятельность к специфическим условиям его существования рассматривается сегодня как одна из наиболее важных качественных характеристик специалиста. Следовательно, перед существующей системой профессиональной подготовки помимо обеспечения выпускника профессиональными знаниями, умениями и навыками ставится задача развивать в нем способности к постоянному совершенствованию и, в первую очередь, в плане адаптивного изменения в соответствии с меняющимися условиями деятельности. В период обучения в вузе расширяется спектр адаптационных стратегий, накапливается опыт совладающего поведения, совершенствуются механизмы саморегуляции, появляется качественно новый опыт взаимодействия с окружающей средой.

Согласно основному принципу психологии развитие способностей человека осуществляется в деятельности, в процессе овладения актуальными видами деятельности и под воздействием специфических для ее осуществления условий [1, 7,

8]. Для развития способностей и общего развития личности будущего специалиста с высшим образованием актуальным видом деятельности является учеба, которая включает в себя такие основные виды деятельности человека, как учение, труд и общение.

Адаптация в вузе протекает как сложный, многофакторный процесс включения студентов в новые условия жизнедеятельности, новую систему требований и контроля, новый коллектив. Преодоление трудностей адаптационного периода требует от студента мобилизации интеллектуальных возможностей, волевых усилий, проявления определенных моральных качеств. Иными словами, адаптация студентов в вузе протекает как активная мобилизация всех его способностей, и, следовательно, процесс адаптации к учебной деятельности является одновременно условием развития адаптивных способностей будущего специалиста.

Учебная деятельность студента характеризуется тем, что она включает в себя основные виды деятельности человека. Процесс адаптации студентов в вузе осуществляется в условиях воздействия факторов социального, социально-психологического, психологического и других уровней [3, 5].

Проблеме адаптации студентов в вузе посвящено большое количество как теоретических, так и экспериментальных работ. Большинство исследователей понимают адаптацию человека как процесс перехода его из состояния неадаптированности в состояние адаптированности к условиям, требованиям, факторам среды и жизнедеятельности.

Внешние условия для включения «адаптационных механизмов» должны обладать тремя важнейшими характеристиками: новизной, жизненно важной значимостью для существования индивида, и, наконец, они должны иметь циклический или достаточно продолжительный характер воздействия [1, 2, 4, 6].

Из многообразия видов деятельности, в которые включается студент, поступая в вуз, названным трем характеристикам внешнего фактора более всего отвечают условия познавательной деятельности и деятельности общения. К первым относятся дидактические особенности обучения в вузе, состоящие в

новизне форм, методов преподавания и контроля усвоения знаний, ко вторым – новизна социального окружения и социального положения студента [2, 3, 6]. Существуют и другие внешние факторы адаптации: к стрессовым ситуациям, к физическим нагрузкам, к специальным формам обучения и т.д. Однако большинство из них может быть сведено к факторам познавательной деятельности, куда войдут особенности учебы, научной деятельности и других форм познания студентов, и к факторам социально-психологическим, характеризующим специфику общения студентов с администрацией, профессорско-преподавательским составом и однокурсниками. При этом в сфере коммуникативной деятельности основными для адаптации студента в вузе являются, очевидно, отношения с однокурсниками и преподавателями, приспособление к требованиям администрации носит более простой и детерминированный характер подчинения студентом своего поведения жестко фиксированным и регламентированным нормам.

Значительно труднее происходит процесс социально-психологической адаптации студентов в учебной группе, среди однокурсников. Представления о ролевом поведении студента в группе динамичны. Они созревают и видоизменяются вместе с формированием коллектива группы, утверждением в ней групповых норм и ценностных ориентаций. Структура взаимоотношений в группе складывается постепенно и постепенно меняется под влиянием как внутренних, так и внешних воздействий [2, 3, 5, 6].

Наблюдаются трудности и в общении с преподавателями. Привычные опека, повседневный контроль, систематическая оценка, со стороны преподавателей практически отсутствуют, знания уже не даются в готовой форме. Преподаватели пытаются выстраивать процесс общения со студентами «на равных» как со взрослыми, самостоятельными людьми, с определенными жизненными целями, взглядами, мнениями, знания даются чаще в «проблемной» ситуации и носят методологический и методический характер.

Таким образом, среди множества условий, требующих адаптации студентов к их воздействию, условия познаватель-

ной и коммуникативной деятельности можно считать основными.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст]. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Баданина, Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу [Текст]: монография. – Архангельск: АО ИППК РО, 2007. – 185 с.
3. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
4. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст]. – М.: МГУ, 1976. – 147 с.
5. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психология высшей школы [Текст]. – Минск: БГУ, 1981. – 383 с.
6. Лобейко, Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка первокурсников в вузе [Текст]: учебное пособие. – Ставрополь: АГРУС, 2007. – 236 с.
7. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст]. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии [Текст]. – М.: АН СССР, 1959. – 351 с.

© Е. Г. Изотова

Специфические особенности структуры учебной деятельности школьников и студентов

Актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности и отсутствие достаточно дифференцированного представления о составе и структуре этой деятельности определили проблему исследования.

Структуру учебной деятельности мы исследуем с позиций системогенетической концепции деятельности, представленной в работах В.Д. Шадрикова [4]. Учебную деятельность мы рассматриваем как один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач, и

описываем через характеристику таких компонентов учебной деятельности, как мотивационный, операциональный и саморегуляционный. В соответствии с нашим пониманием структуры учебной деятельности было организовано и проведено эмпирическое исследование.

Проведенный анализ полученных результатов позволяет нам выявить специфические особенности структуры учебной деятельности школьников и студентов. Так, средний показатель развития операционального компонента выше у студентов, чем у школьников; это говорит о том, что школьники не имеют возможности в полной мере развивать элементы операционального компонента учебной деятельности в связи с особенностью системы школьного образования – у школьников гораздо меньше возможности самостоятельно выбирать способы выполнения учебной деятельности в отличие от студентов, присутствует чрезмерный контроль со стороны педагогов. При этом система высшего образования позволяет проявляться большей индивидуальности, самостоятельности в выборе средств и форм выполнения учебной деятельности, наблюдается снижение контроля со стороны педагогов, а следовательно, происходит развитие операционального компонента структуры учебной деятельности.

Анализ структуры операционального компонента учебной деятельности школьников и студентов также позволил нам выявить свои специфические отличия. Так, у школьников контроль не входит в структуру, тогда как в операциональном компоненте учебной деятельности студентов он имеет статистически достоверные взаимосвязи с такими элементами, как целеполагание, планирование, самооценка, принятие решений и самоконтроль в общении – то есть практически со всеми выделенными элементами операционального компонента структуры учебной деятельности. Такая же ситуация и с таким элементом, как самоконтроль в общении: несмотря на то, что средние показатели данного элемента выше у школьников, в структуре выделенного компонента он не имеет статистически достоверных взаимосвязей, тогда как у студентов самоконтроль в общении взаимосвязан с коррекцией. То есть снижение средних показателей самоконтроля в общении в период обучения в

вузе компенсируется взаимовлиянием с таким элементом, как коррекция. Академическая успеваемость школьников имеет статистически достоверные взаимосвязи с самооценкой и принятием решений, тогда как у студентов взаимосвязей с успеваемостью не выявлено.

В целом можно сказать, что операциональный компонент структуры учебной деятельности школьников и студентов отличается увеличением числа и степени значимости взаимосвязей между элементами.

Отличительной особенностью операционального компонента структуры учебной деятельности школьников является то, что элементы, связанные с таким процессом, как контроль, имеют меньшее значение в структуре выделенного компонента. Это может быть следствием того, что в школе зачастую функции контроля принимает на себя педагог и это мешает развитию контроля школьников. У студентов же элементы, связанные с процессом контроля, имеют достаточно высокое значение в структуре операционального компонента.

Специфические отличия структуры операционального компонента учебной деятельности школьников и студентов были выявлены и по результатам проведенного нами факторного анализа. Так, планирование, имеющее высокое значение в структуре у школьников, у студентов не входит ни в один из выделенных факторов, следовательно, у студентов планирование не имеет достаточного значения в операциональном компоненте структуры учебной деятельности.

Множественный регрессионный анализ также позволил выявить нам что у школьников влияние на успеваемость оказывает такой элемент, как принятие решений, а у студентов элементов, влияющих на успеваемость, не выявлено.

В структуре мотивационного компонента учебной деятельности школьников и студентов также выявлены свои специфические особенности. Так, средние значения мотивации школьников значительно выше, чем у студентов. Это может быть результатом того, что у студентов кроме мотивов непосредственно учебной деятельности появляются мотивы деятельности профессиональной, что и приводит к снижению средних показателей учебной мотивации у студентов.

Интересно, что такой мотив учебной деятельности, как «стать высококвалифицированным специалистом», у школьников имеет большее число статистически достоверных связей, чем у студентов.

Факторный анализ учебной мотивации также позволил выявить свои специфические особенности, главной из которых является количественное наполнение факторов (у студентов в первый фактор входит большее число мотивов, чем у школьников).

Отличительные особенности были обнаружены и при помощи регрессионного анализа: так, на успеваемость школьников влияние оказывают мотивы преимущественно внешние, тогда как у студентов – в большинстве внутренние. При этом мотив «успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично» в разной степени влияет как на успеваемость школьников, так и на успеваемость студентов. Таким образом, можно сказать, что меняется структура мотивации и сами мотивы становятся наиболее лично значимыми.

Анализ данных, полученных в ходе изучения саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности школьников и студентов, позволяет нам говорить о том, что общий уровень саморегуляции у студентов значительно выше, чем у школьников.

Специфической особенностью структуры саморегуляционного компонента является увеличение числа взаимосвязей между элементами, их статистической значимости и, следовательно, интеграции структуры в целом.

Факторный анализ структуры саморегуляции позволяет нам говорить о том, что самостоятельность, имеющая низкую величину факторной нагрузки у школьников, у студентов уже входит в первый фактор; это свидетельствует о развитии данного элемента в период обучения в вузе и о повышении его значения в саморегуляции учебной деятельности.

На академическую успеваемость в период школьного обучения влияние оказывают такие элементы саморегуляции, как ее общий уровень, оценка результатов и планирование, тогда как у студентов ситуация с влиянием на успеваемость совершенно иная: программирование и моделирование.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что мотивационный, операциональный и саморегуляционный компоненты структуры учебной деятельности школьников и студентов не находятся в неизменном состоянии, существует определенная динамика изменений как компонентов, так и отдельных их элементов, а следовательно, на этапах школьного и высшего образования имеются свои специфические особенности.

Следующим этапом нашей работы было выявление взаимосвязей между выделенными нами компонентами. Так, у школьников в структуру вошли мотивационный, операциональный компонент и академическая успеваемость. Саморегуляционный компонент не имеет статистически достоверных взаимосвязей ни с одним из выделенных компонентов. Академическая успеваемость на уровне 0,001 взаимосвязана с мотивационным компонентом говорит нам о том, что чем выше мотивация у школьников, тем выше их успеваемость, и наоборот. При этом успеваемость и мотивационный компонент на уровне 0,05 взаимосвязаны и с операциональным компонентом, это можно объяснить тем, что чем более развит операциональный компонент структуры учебной деятельности, чем более школьники мотивированы, тем более успешной оказывается учебная деятельность.

У студентов существенно иная картина взаимосвязей. Так, операциональный компонент не имеет статистически достоверных взаимосвязей ни с одним из выделенных нами компонентов. Мотивационный компонент имеет взаимосвязи на уровне значимости 0,001 с академической успеваемостью и саморегуляционным компонентом, то есть можно сделать вывод, что чем выше мотивация у студентов, тем более успешной оказывается учебная деятельность (повышение академической успеваемости) и тем более студенты регулируют свою деятельность.

Для того, чтобы определить, какой из выделенных нами компонентов оказывает наибольшее влияние на академическую успеваемость, мы провели множественный регрессионный анализ. Так, у школьников эту зависимость можно представить следующим уравнением: $AU = \text{мотивация} (0,904^{***}) + \text{саморегуляция} (0,104^*)$. Таким образом, на академическую успевае-

мость в данном случае большее влияние оказывает мотивация (что подтверждается и статистически достоверными взаимосвязями между данными компонентами). Саморегуляция также влияет на успеваемость школьников, но в меньшей степени (что подтверждается наличием взаимосвязей внутри структуры на уровне 0,05).

У студентов влияние компонентов на академическую успеваемость можно представить следующим уравнением: $AU = \text{мотивация } (0,690^{***}) + \text{саморегуляция } (0,226^{***})$. Таким образом, мы можем сделать вывод, что влияние на успеваемость студентов оказывают практически в равной степени мотивация и саморегуляция. В отличие от результатов, полученных у школьников, влияние саморегуляции на успеваемость студентов увеличивается.

Как у школьников, так и студентов операциональный компонент структуры учебной деятельности не оказывает влияния на успеваемость. Данный факт можно объяснить тем, что успеваемость зависит не от сформированности данного компонента в целом, а от сформированности отдельных его элементов, которые и оказывают влияние на успешность выполнения этой деятельности.

Таким образом, анализируя вышесказанное, мы можем сделать выводы, что структура учебной деятельности и ее компоненты у школьников и студентов имеют свои специфические особенности. Мы выявили тенденции к росту показателей элементов операционального, мотивационного и саморегуляционного компонентов структуры учебной деятельности от этапа школьного обучения к этапу обучения в вузе. Выявились существенные различия в структурах в сторону их усложнения и увеличения взаимосвязей элементов внутри структур, что позволяет нам говорить о явной динамике исследуемых нами процессов и наличии специфических особенностей у школьников и студентов.

Библиографический список

1. Корнилова, Т. В. Психология риска и принятия решений [Текст]: учебное пособие / Т. В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 288 с.

2. Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина) [Электронный ресурс] // Psulist.net : [сайт]. – 2003-2009. – URL: <http://www.psulist.net/praktikum/00108.htm> (13.01.09).

3. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека [Текст] / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127.

4. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

© Е. Н. Корнеева

Прикладные аспекты концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия

Основанием для разработки концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия послужили следующие обстоятельства:

- существенные изменения в системе образования, произошедшие в России за последние 10-15 лет, выразившиеся в формировании рынка образовательных услуг, практически непрерывном реформировании и модернизации образования, требуют усиления качеств субъектности участников образовательного взаимодействия, а именно осознанности их действий, активности, ответственности, пристрастности в отношении предмета и результатов образовательного взаимодействия, в целом повышают интерес к теоретическому психолого-педагогическому и социально-психологическому осмыслению происходящего [5];

- низкая удовлетворенность участников образовательного взаимодействия ходом и результатами его осуществления требует не эпизодической, а непрерывной регуляции этого взаимодействия, вне зависимости от того, кто включен в него, а также интеграции участников образовательного взаимодействия в рамках интегративного субъекта регуляции и осуществления образовательного взаимодействия [1];

- отсутствие общепринятой психологической теории совместной деятельности, определяющей роль и место каждого

из ее участников в регуляторной активности с учетом системно-генетического характера этой деятельности и каждого из ее компонентов, не позволяет специализировать данную теорию применительно к образовательному взаимодействию как специфическому виду совместной деятельности участников образовательного процесса;

- наличие разноплановых, во многом противоречивых трактовок учебной деятельности как компонента и атрибута образовательного взаимодействия не позволяет вычлнить специфику регуляторной активности учащегося как субъекта образовательного взаимодействия, с одной стороны, предмета и объекта регуляции, с другой (при понимании учебной деятельности в качестве индивидуальной самостоятельно осуществляемой деятельности учащегося регуляторная активность принимает характер саморегуляции; трактовка учебной деятельности как совместной, построенной на непрерывном общении и взаимодействии педагогов и учащихся, регуляция приобретает форму управления ее ходом и результатами со стороны педагогов; третья трактовка учебной деятельности как самостоятельной деятельности учащегося, направляемой и организуемой педагогом, объединяет управление и регуляцию, не уточняя их специфики);

- наконец, целью регуляции выступает устранение, нивелировка рассогласований, отраженных психикой субъекта в виде динамики образа ситуации; в образовательном взаимодействии рассогласование детерминировано развитием субъектов взаимодействия, прежде всего учащихся, и устранение его недопустимо, а значит, требует уточнения понимания цели регуляции именно образовательного взаимодействия [3].

В рамках концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия регуляция образовательного взаимодействия рассматривается как социальная активность, имеющая системную субъективно-уровневую природу [1, 4]. На метасистемном уровне регуляция образовательного взаимодействия осуществляется обществом в лице специальных социальных институтов. Гражданское общество формулирует государственный, региональный образовательный заказ, создает условия для его реализации, контролирует его выполнение. Средств-

вом регуляции здесь выступает нормативно-правовая база, а регуляторная активность носит характер управления системой образования в целом или на уровне региона. На системном уровне субъектами образовательного взаимодействия выступают реально существующие образовательные учреждения в лице их сотрудников, персонала, заказчиков и потребителей образовательных услуг, предоставляемых тем или иным учреждением образования. Средством регуляции образовательного взаимодействия на системном уровне является управленческая деятельность персонала образовательного учреждения, определяемая действующими законами и подзаконными актами и учитывающая ситуацию, в которой работает данное учреждение. Регуляция направлена на координацию действий персонала, согласование его целей с интересами, запросами заказчиков, особенностями учащихся. На субсистемном уровне субъектом регуляции образовательного взаимодействия выступает администрация ОУ, объектом регуляции становится деятельность педагогического коллектива, его взаимодействие с заказчиками и потребителями образовательных услуг. На компонентном уровне субъектами регуляции становятся участники образовательного взаимодействия, объединенные рамками различных штатных и заштатных ситуаций. Средствами регуляции выступают социальные влияния, оказываемые участниками взаимодействия друг на друга и ситуацию, их собственные адаптационные возможности, включая уровень рефлексии и саморегуляции индивидуальной деятельности: игровой, учебной, педагогической, административной, воспитательной и т.п. На элементном уровне реализуются отдельные регуляторные акты. Средством регуляции на этом уровне могут быть эмоциональные и когнитивные образы, личностные, индивидуально-психологические особенности участников образовательного взаимодействия, активированные взаимодействием, но все они носят характер регуляторной активности отдельно взятого индивида, а не субъекта взаимодействия.

Говоря о прикладных аспектах концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия, автор имеет в виду, что ряд ее положений, включая вышеприведенное, напрямую касается практики. В частности положение о систем-

ной субъектно-уровневой природе регуляции образовательного взаимодействия предполагает вычленение и дифференциацию субъектов регуляции, спецификацию для каждого из них своих средств и приемов регуляции, одновременно включающих наличие и знание средств регуляции, действующих на более высоких уровнях.

С другой стороны, использование категории субъекта регуляции требует дифференцировки субъектов участников образовательного взаимодействия, их системной интеграции. Субъектом образовательного взаимодействия может выступать индивид, группа, организация, общество в целом. Вслед за этим взаимодействие приобретает характер межличностного, личностно-группового, межгруппового взаимодействия. Но кем бы ни был представлен субъект образовательного взаимодействия (индивидом, группой или обществом в лице социального института), становясь субъектом регуляции образовательного взаимодействия, он приобретает системный интегрированный характер. Системообразующим фактором регуляции образовательного взаимодействия является учащийся, даже если он непосредственно не включен в образовательное взаимодействие, находится за рамками ситуации. В образовательном взаимодействии он - учащийся (они - учащиеся) всегда выступает в качестве субъекта регуляции, поскольку их интересы определяют существенную часть образовательных заказов, их особенности предопределяют выбор образовательных технологий и образовательных траекторий, их возможности выступают объективным условием штатных образовательных ситуаций, определяющих набор ключевых компетенций работников образования. Конечный результат регуляции образовательного взаимодействия зависит от того, насколько развиты или выражены, как сочетаются и в какой мере координируются субъектные характеристики участников образовательного взаимодействия.

Самому образовательному взаимодействию имманентно присущи интегративные тенденции. Об одной из них говорилось выше – это интегративный характер субъекта регуляции прямо и непосредственно в качестве участника образовательного взаимодействия или опосредованно и косвенно включающего учащегося в качестве предмета образовательного взаимо-

действия (а именно запросов, интересов учащегося/учащихся, их типологических, социально-психологических и индивидуально-психологических особенностей, особенностей возрастных и т.п.).

Другим выражением интегративных тенденций регуляции образовательного взаимодействия выступает интегративный характер детерминации ее протекания. В ходе эмпирического исследования автором выделены интегративные факторы регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ). К ряду ИФРОВ относятся фактор формирующей среды, фактор ситуационной субъектности и фактор релятивного прогноза. В своей совокупности ИФРОВ представляют собой регуляторные возможности ситуации, которые осознаются, осваиваются и используются субъектами взаимодействия. Осознание, освоение и использование определяют субъектные особенности регуляции образовательного взаимодействия. Именно поэтому специфические особенности различных групп учащихся определяют эффективность и конструктивность регуляторной активности участников образовательного взаимодействия. Знание и учет психологических особенностей различных групп учащихся становятся исходной точкой и предпосылкой эффективной регуляции образовательного взаимодействия, участником которого они прямо или косвенно являются. В тоже время эти особенности объясняют специфические трансформации свойств ИФРОВ, связанных с эффективностью и конструктивностью образовательного взаимодействия, в целом вне зависимости от состава, индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик других участников образовательного взаимодействия (ОВ).

Закономерный характер трансформаций свойств ИФРОВ различных групп учащихся как их отклонение от некоей оптимальной модели (параметры свойств ИФРОВ, определяющие высокую эффективность и конструктивность ОВ, определены эмпирически [2] и составляют оптимальную модель регуляции ОВ) позволяют разработать типологию разных субъектов регуляции ОВ. ИФРОВ имеют семь основных свойств. Обозначив их заглавными латинскими буквами, мы получаем оптимальную модель регуляции ОВ - ABCDEFG. В этой моде-

ли каждый параметр имеет свое психологическое содержание. Например, А – свойство согласованности компонентов фактора формирующей среды, F – свойство динамичности фактора релятивного прогноза и т.д. Тогда субъектные характеристики некоей группы (категории) учащихся могут быть представлены следующим образом: aBCdefG*, что означает, что свойства a, d, e, f развиты у них слабее, выражены в меньшей степени, чем это требуется для оптимальной регуляции. Свойство же G* – напротив, выражено сильнее, чем нужно. Вместе с тем оптимальная мера выраженности свойств B и C выступает основой для компенсации недостатков регуляции, преодоления барьеров и трудностей в ее осуществлении. Такая типология позволяет определить цели и задачи психологического сопровождения участников ОБ, находящихся в контакте с учащимися данной категории, и самих этих учащихся, конструировать необходимые условия организации учебно-воспитательного процесса, частично или полностью нивелирующие их субъектные особенности.

Интегративный полисубъектный характер регуляции образовательного взаимодействия качественно преобразует регуляторную активность участников ОБ. Это качественное своеобразие выражается в сопряженности индивидуальной регуляторной активности отдельных участников ОБ, появлении возможности сорегуляции. При этом представления о цели (назначении) регуляции разных участников ОБ становятся параметрами цели регуляции их взаимодействия. Их решения дополняют или противоречат друг другу как части целого. Формы, средства, сроки контроля интегрируются, а информация, полученная с его помощью на уровне обратной связи, становится отправной точкой для постановки новых целей, выработки новых решений.

Еще один прикладной аспект концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия заключается в организующей функции принципов психологического сопровождения участников ОБ, сформулированных автором. К таковым относятся принцип субъектной включенности участников ОБ, принцип их активности и ответственности, принцип нелинейности оптимизации ОБ. Трактовка системы психологического

сопровождения участников ОБ в качестве метарегуляции (координации и соорганизации регуляторной активности различных участников ОБ) позволяет определить роль и место психолога в деятельности образовательного учреждения в целом. Его роль заключается в повышении степени согласованности регуляторных влияний УОБ, повышении степени произвольности их регуляторной активности, усилении ее сопряженности. Цель психологического сопровождения как метарегуляции при этом будет заключаться в оказании стимулирующего, корректирующего влияния на соорганизованность индивидуальных активностей УОБ, развертывании процессов межличностной и деятельностной интеграции. Опора же на принципы психологического сопровождения позволяет определить приоритетные направления его осуществления, задачи, решаемые в рамках каждого из них.

Выделенные в статье прикладные аспекты концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия не просто определяют прикладное значение данной концепции, но и показывают направления ее дальнейшей проработки, очерчивают круг актуальных задач для продолжения исследования в рамках означенной проблематики, определяют возможности ее укрупнения и последующей универсализации.

Библиографический список

1. Корнеева, Е.Н. Теоретико-прикладные аспекты проблемы субъектной регуляции образовательного взаимодействия [Текст] / Е.Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 2. – С. 47-54.
2. Корнеева, Е.Н. Нестандартные дети: Интегративная регуляция образовательного взаимодействия школьников с ЗПР, детей из семей мигрантов, учащихся с признаками одаренности. Сер. Практическая психология в школе [Текст] / Корнеева Е.Н. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 144 с.
3. Корнеева, Е.Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия [Текст] / Е.Н. Корнеева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 154 с.
4. Карпов, А.В. Психология принятия управленческих решений [Текст] / А.В. Карпов – М.: Юрист, 1998. – 440 с.

5. Фельдштейн, Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии [Текст] / Д. И. Фельдштейн // География в школе. – 2008. - № 6. - С. 3-15.

© Е. В. Куцина

Городская среда обитания как источник невротизации личности

Современный человек, находясь в ситуации всеобщей нестабильности, подвергается различным воздействиям как биологических, так и социальных факторов, которые нередко носят негативный характер. Сочетание неблагоприятных условий среды и рост нервно-психической напряженности увеличивают уровень невротизации всех представителей человеческой популяции (В.В. Николаева, Е.Т. Соколова, Г.К. Ушаков). В настоящее время многие области трудовой деятельности человека связаны с нервно-психическим напряжением. Урбанизация, ускорение темпа жизни, информационные перегрузки, усиливая это напряжение, зачастую способствуют возникновению и развитию пограничных форм нервно-психической патологии, что выводит вопросы психогигиены, психопрофилактики и психологической коррекции в ряд важнейших задач охраны психического здоровья человека (Ю.А. Александровский, Ф.Б. Березин, Б.Д. Карвасарский, А. Окаша, Б.С. Положий, Г.М. Яковлев и др.). Решение этих проблем связано, прежде всего, с необходимостью ранней диагностики субклинических проявлений такого рода состояний, в частности, невротизации, психосоматических жалоб и предрасположенности к ним. Немаловажную роль играет и диагностика акцентуаций характера, которые под воздействием психотравмирующих факторов способны переходить в патологическое состояние [7].

Термин «невроз», принадлежащий шотландскому врачу W. Cullen (1776), был введен в медицинскую практику в XVIII в. Неврозы (от греч. *neurōn* - жила, нерв) – это пограничные нервно-психические расстройства. Невроз является заболеванием биопсихосоциальной природы. В возникновении неврозов существенную роль играют такие факторы, как наследственность, соматические заболевания, социально-психологические факторы, пре-

жде всего, касающиеся неблагоприятных семейных обстоятельств, а также особенности личности и эмоциональные переживания. Клиническая картина неврозов включает в себя как соматовегетативные расстройства, так и негативные субъективные переживания (тревога, ощущение собственной неполноценности). Невротическими расстройствами (невротизацией) называется группа пограничных состояний, исторически связанных с концепцией невроза. Они характеризуются эмоциональной неустойчивостью, тревогой, низким самоуважением, вегетативными расстройствами. Однако наряду с терминами «невроз», «невротические расстройства» также широко употребляется термин «невротизация». В.Б. Шапарь даёт следующее определение: невротизация - возбуждение (вызывание) нервного состояния; возникновение невроза. По мнению Айзенка, невротизация - это готовность индивида к заболеванию неврозом. Дэвидсон считает, что невротизация - это одно из проявлений эмоционального напряжения, связанного в первую очередь с различными тревогами – ощущением потенциальной или реальной опасности, высокой тревожности, недовольства, причем само недовольство проявляется в виде агрессии. Помимо различных видов тревоги имеет место и проявление социальной апатии.

Проблемы, связанные с проживанием в большом городе, ускорением темпа современной жизни, недостатком времени, скученностью, некоторой обезличенностью и все более сложным характером межличностных отношений, недостаточными условиями для полноценного отдыха и разрядки эмоционального напряжения – относятся к социально-культурному фактору [4]. Особая социальная и пространственная среда города формирует своеобразную городскую культуру, которая обладает рядом характеристик. К особенностям городской культуры, например, относятся:

- расширенное поле для реализации потенциала личности;
- индивидуализация;
- динамизм ценностно- нормативной сферы;
- нормативная специфика общения и т.д.

Городская культура является одной из важнейших характеристик, опосредующих влияние города на личность. Под

воздействием городской культуры формируется особая картина мира горожан. На основе анализа литературы можно выделить следующие особенности картины мира горожан:

- меньшая субъективная удовлетворенность потребностной сферы;
- большее развитие духовных ценностей;
- большая склонность к агрессивным реакциям и оценкам;
- более высокий уровень тревожности;
- необходимость самоопределения личности в ценностно-нормативной сфере;
- большая выраженность конфликта «отцы-дети»;
- высокий уровень экстернальности и т. д.

Следовательно, люди, меняющие тип поселения (город, деревня), вынуждены адаптироваться к новым условиям как в социальной, так и в культурной сфере. Особую актуальность данная проблема принимает по отношению к студентам, переезжающим на период обучения в город, так как в этот момент происходит совпадение нескольких факторов, вызывающих необходимость адаптации: отрыв от родителей и начало самостоятельной жизни, изменение типа учебного заведения и подхода к обучению, включение в городскую культуру [2]. Психологическая основа, на которой выступает индивидуальность большого города, — это повышенная нервность жизни, происходящая от быстрой и непрерывной смены внешних и внутренних впечатлений. Ориентация в круговороте городской жизни требует от человека нового мышления, адекватно отвечающего сегодняшней реальности, без которого невозможно осознать и найти пути решения современных проблем.

Следует отметить, что технологический прогресс коренным образом изменил общественные отношения, создав различные социальные группы, различающиеся по степени материального достатка, положению в обществе и другим признакам, что является провоцирующим фактором для повышения невротизации городского жителя. Поскольку городской образ жизни более интенсивен, чем сельский, то человеку для наиболее полной реализации себя в данном социальном пространстве необходимо научиться соотносить свои внутренние

возможности с участием в происходящих событиях в определенные оптимальные моменты времени. «Жизнь — это процесс, в котором объективно участвует сам человек» (С.Л. Рубинштейн). При таком подходе жизнь горожанина всецело зависит от его активности, и чтобы активность развивалась в нужном направлении, необходимо, чтобы человек смог узнать себя, свои способности, увидеть свою индивидуальность, изучить свой характер и на этой основе соотнести себя с формами современной, городской, социальной жизни, в которых ему приходится и предстоит действовать [9].

Для горожан свойственен повышенный уровень невротизации, что является следствием социальной напряженности. С точки зрения психологии социальная напряженность рассматривается как адаптационный синдром — совокупность различных реакций, носящих защитный характер и возникающих в ответ на значительные по силе и продолжительности неблагоприятные воздействия. По сути дела, это массовое психическое состояние, которое проявляется в резком росте недовольства, конфликтности в обществе, тревожности, психической депрессии, компенсаторных реакциях (агрессии, поиске врагов, надежде на чудо). Психологические исследования свидетельствуют, что функционально социальная напряженность выполняет двоякую роль: деструктивную; в этом случае имеется в виду социальная напряженность, которая разрушительным образом влияет на личность; конструктивную; в данной связи подразумевается необходимость мобилизации на преодоление трудностей, фрустраций. В нашей стране в настоящее время в условиях мирового финансового кризиса в большей степени преобладает деструктивная функция социальной напряженности, а это, в свою очередь, связано с различными опасениями и тревогами [8,40]. Если социальная напряженность не компенсируется, то усиливаются все формы её проявления. Однако это усиление приводит и к их качественным изменениям; так, усиливающиеся тревоги и опасения превращаются в страхи.

Страх как эмоция, являющаяся регулятором поведения и отношений, несравненно более силен, чем недовольства, тревоги и опасения. Если у городских жителей возрастают страхи, то вероятность жестких стихийных форм поведения существенно

возрастает, а они принимают неконтролируемый и трудно компенсируемый характер. Именно психологические настроения – тревога, опасения и особенно страхи – возможно, и определяют формы проявления социальной напряженности, являются основной и главным фактором её возникновения [3]. А. Абдель Халик рассматривает невротизацию не как расстройство или психическую болезнь, а как готовность к заболеванию неврозом. Противоположным «невротизации» является эмоциональное равновесие. Вместе с тем, это термины, указывающие на крайние точки одной соединительной линии, которая постепенно переходит от равновесия (нормы), гармонии, эмоциональной устойчивости и силы собственного «Я» в обратную сторону - к расстройству гармонии, эмоциональной неустойчивости и потере силы собственного «Я». Если индивид, находящийся на втором полюсе соединительной линии, попал в ситуацию сильного стресса, он становится невротиком, то есть у него появляется нервно-психическое расстройство.

Ю.А. Александровский говорит о возможности роста случаев психических и умственных расстройств для людей, проживающих в больших городах, особенно тревог, депрессии и зависимости от употребления успокоительных средств. Это становится следствием стрессов, порожденных развитием цивилизации, ускорения ритма жизни, преобладания материального над духовным, излишнего эгоизма, увядания духа коллективизма, пустоты принадлежности, кризиса человеческой сущности, размывания основ религиозной веры [1].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что невротические расстройства являются довольно распространенными среди горожан. Еще чаще мы имеем дело с феноменом «невротизации», который, как уже указывалось выше, рассматривается не как собственно заболевание, а как готовность к заболеванию неврозом. В связи с этим психологическая помощь лицам с выраженным уровнем невротизации может внести существенный вклад в профилактику собственно невротических расстройств как готовность к заболеванию неврозом.

1. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком [Текст]. — Л.: Смысл, 1965. — 285 с.
2. Браун, О. Влияние городской культуры на картину мира горожан [Текст] // Вестник КГУ. - 2003. - №5. - С.25-29.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживаний: анализ преодоления критических переживаний [Текст]. - М.: Мысль, 1984. — 321 с.
4. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия [Текст]. - М.: Просвет, 1983. — 267 с.
5. Зиммель, Г. Большие города и духовная жизнь [Текст] // Вестник МГУ. - 2006. - №11. - С.6-11.
6. Карвасарский, Б. Д. Неврозы [Текст]. - М.: Знание, 1980. — 430 с.
7. Основы социально-психологической теории [Текст] / под ред. А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. — М.: Просвещение, 1995. — 251 с.
8. Прилутская, О.А. Социальная напряженность: причины возникновения и формы проявления [Текст] // Вестник ОГУ.- 2001. - №4. - С.40-44.
9. Щербакова, Л.Н. Влияние социальных условий на формирование и развитие стратегий жизни личности [Текст] // Вестник ОГУ. — 2005. - №10. - С.67-71.

© Е. М. Лахмоткина

Сравнительный анализ репрезентации педагогической ситуации у субъектов профессионального развития

В настоящее время накоплен огромный материал, отражающий исследования жизненных ситуаций. В психологии жизненных ситуаций и ситуаций педагогической деятельности существует проблема зависимости восприятия ситуации и принятия решения в контексте данной ситуации. Эта проблема, по нашему мнению, недостаточно исследована и изучена в современной психологии.

Под понятием «педагогическая ситуация» понимается сочетание значимых компонентов педагогической системы (целей, мотивов, условий и средств общения, способов взаимо-

действия, участников и предметной области) в определённый момент её функционирования и развития.

Большое внимание педагогическим ситуациям уделялось отечественными исследователями: Л.Ф. Бурлачуком, Г.Ф. Зарембой, М.М. Кашаповым, Е.Ю. Коржовой, Н.В. Кузьминой, Т.С. Поляковой, М.М. Рыбаковой и Л.Н. Стахеевой.

Исследование посвящено анализу особенностей изменения репрезентации компонентов педагогической ситуации студентами педагогического вуза и учителями. Понятие педситуации было операционализировано, выделены её основные компоненты: субъект педдеятельности – учитель; объекты педдеятельности – ученик, родители ученика, администрация школы; профессиональная педдеятельность (обучение, развитие, воспитание), её объективные и субъективные характеристики; цели, мотивы, условия общения, способы взаимодействия участников и предметная область ситуации. В исследовании приняли участие студенты педагогического университета 1, 3, 5 курсов и учителя общеобразовательной школы. Были использованы "Методика оценки личности" Будасси, "Методика оценки взаимосвязи предметных областей" Ю.П. Поварёнок и "Методика оценки профессиональной направленности личности учителя".

В ходе анализа и интерпретации результатов исследования были определены основные тенденции, связанные с изменением репрезентации компонентов педагогической ситуации студентами и учителями.

1) Идеальные представления о компонентах педситуации – учителе, ученике и родителях ученика – у испытуемых значительно меняются. Это свидетельствует о том, что в ходе обучения в вузе в связи с приобретением специальных знаний, умений и навыков студенты становятся избирательны в своих взглядах на специфику своей будущей профессии. Они воспринимают субъекты педситуации не с точки зрения простых школьников, а с точки зрения будущего педагога и поэтому отражают компоненты ситуации в соответствии со своей будущей профессией. Процесс профессионального становления учителя на стадии обучения в вузе является неравномерным. Больше изменений в отражении ситуации происходит с треть-

го по пятый курс, так как профессиональный рост студента как будущего педагога происходит именно в это время. Одной из ведущих линий профессионального становления в педвузе является формирование педдеятельности: в этом заключается суть методической подготовки студента. Она осуществляется в несколько этапов: на 2-м курсе обучения формируются академические знания и умения; на 4-м курсе – профзнания, умения и средства формирования педдеятельности. В основе неравномерности лежат активная перестройка механизмов профессионального становления, смена его детерминант и ориентиров.

2) Характеристика идеального директора не изменяется, у студентов не меняется восприятие и отражение этого компонента. Это, вероятно, связано с тем, что студенты недостаточно узнают о представителе администрации школы в ходе своего обучения и поэтому не уделяют ему должного внимания.

3) Педагоги характеризуют личности реального учителя и директора школы более содержательно, по сравнению со студентами. Это связано с тем, что они с ними наиболее часто общаются в ходе своей профдеятельности.

4) На первом курсе студенты выделяют относительно много идеальных и реальных черт, характеризующих субъектов педситуации, а педагоги характеризуют как идеальные, так и реальные компоненты педситуации меньшим количеством характеристик, чем пятикурсники. Это свидетельствует о том, что в ходе профобучения и деятельности восприятие субъектов педситуации становится более адекватным. Можно сделать вывод о том, что профессиональный рост студента происходит на старших курсах. Данная тенденция связана с тем, что на старших курсах студенты проходят педпрактику, которая способствует обогащению профессионального опыта. Имеющиеся академические знания и умения преобразуются в соответствии с профессиональными требованиями и становятся средством решения задач педагогической деятельности.

5) Практикующие педагоги более избирательно характеризуют учителя, ученика и директора школы, при этом студенты тщательнее подходят к оценке родителей ученика, в отличие от педагогов. Это может объясняться тем, что, вероятно, в ходе профессионального пути учителя не воспринимают ро-

На пути к созданию теории методологии психологии

(Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 09-06-00412-а)

В девяностых годах ушедшего XX столетия в отечественной психологии отмечалось устойчивое снижение интереса к разработке методологии психологической науки. Предпринимались попытки ограничить роль методологии психологии, что было закономерной реакцией на «предписывающий» характер прежней методологии, существовавшей в нашей стране в предшествующие годы. Дело доходило до призывов вообще отказаться от методологии (на том основании, что методология неправомерно отождествлялась с ее философским уровнем, а последний, в свою очередь, с марксизмом-ленинизмом), более «мягкие» варианты редукции методологии были связаны (под явным влиянием американской психологии) со сведением ее к чисто технической дисциплине, трактующей процедуры планирования и проведения экспериментального (или квазиэкспериментального) исследования.

Зарубежная психология традиционно характеризовалась прагматизмом, в связи с чем широкое распространение получили попытки либо свести методологию к дисциплине, описывающей планирование и проведение эксперимента, либо ограничить методологию важными, но отнюдь не исчерпывающими ее содержание вопросами, к примеру, проблемой объяснения в психологии. Наконец, часто высказывалось мнение, что методологические проблемы должны решаться ученым в ходе проведения конкретного исследования и, следовательно, методология психологии как самостоятельная концепция не нужна.

В последние годы наблюдается явное оживление интереса к методологическим вопросам психологической науки и практики. Выходят многочисленные научные публикации, посвященные анализу методологических проблем психологии, издаются учебные пособия по методологической проблематике. Нельзя не отметить вышедшие в последние годы работы, получившие широкую известность. В эти годы появились работы А.В. Юревича (2005), интересные методологические исследо-

дителей ученика как компонент педагогической ситуации, хотя изначально родители входят в эту структуру. Это подтверждается тем, что студенты выделяют родителей как компонент педситуации.

6) У учителей средние показатели личностных параметров интеллигентность и направленность на предмет значительно выше, чем у студентов. Профдеятельность неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста, когда происходит, с одной стороны, усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Этот процесс можно рассматривать как профессиональные деформации.

7) Склонность к искажению своего мнения в сторону социально одобряемых ответов у учителей выше, чем у студентов. Это связано с тем, что в ходе профессионально-педагогической деятельности происходит профессиональная деформация специалиста в сторону отказа от собственной точки зрения и ориентации на общепринятые нормы и правила.

Таким образом, в ходе проведенного исследования по изучению репрезентации педагогической ситуации студентами и учителями мы выяснили, что отражение педситуации, а точнее её компонентов существенно изменяется в зависимости от срока обучения в вузе и от педагогической деятельности в целом. Чем дольше студенты обучаются в высшем педагогическом учебном заведении, тем более адекватно и избирательно воспринимают и отражают компоненты и педагогическую ситуацию в целом. Можно сделать вывод о том, что восприятие студентами старших курсов педагогической ситуации в целом приближается к восприятию учителей, занимающихся практической педагогической деятельностью.

вания В.М. Аллахвердова (2000, 2003), учебное пособие Т.В. Корниловой и С.Д.Смирнова (2006), методологические работы Ф.Е. Василюка (2003), И.Н.Карицкого (2002) и др. В работах А.Ю. Агафонова, В.А.Барабанщикова, Ф.Е. Василюка, И.П. Волкова, И.Е.Гарбера, А.Н.Гусева, М.С.Гусельцевой, А.Л. Журавлева, В.П.Зинченко, Ю.П.Зинченко, В.В.Знакова, И.Н. Карицкого, А.В.Карпова, В.А.Кольцовой, Т.В.Корниловой, Д.А. Леонтьева, С.В.Маланова, Б.Г.Мещерякова, И.А.Мироненко, П.Я. Мясоеда, В.Ф.Петренко, В.А.Петровского, Е.Е.Соколовой, С.Д. Смирнова, Е.Б.Старовойтенко, Д.В.Ушакова, Н.И. Чуприковой, В.Д.Шадрикова, А.В.Юревича и др. нашли решение многие важные методологические проблемы психологии, связанные с изучением психического. Важные вопросы методологии психологии обсуждаются в работах И.В.Вачкова, А.О. Прохорова, Е.В.Левченко, А.А.Пископпеля, В.А.Янчука, А.Г. Лидерса и др. В самое последнее время опубликовано весьма значительное число работ, посвященных методологии психологии, высказано много продуктивных идей (см. например, «Труды Ярославского методологического семинара», Т. 1, Т. 2, Т. 3. Ярославль, 2003–2005, где опубликованы работы, рассматривающие наиболее актуальные вопросы методологии психологической науки и практики).

В настоящее время методология психологии представляет собой интенсивно и динамично развивающуюся область психологического знания. В последние годы на страницах ведущих психологических журналов развернулись дискуссии, посвященные обсуждению вопросов методологии психологии (см. «Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Методология и история психологии» и др. К сожалению, ограниченный объем настоящей статьи не позволяет остановиться в настоящей статье на анализе в высшей степени интересных методологических дискуссий, происходящих в современной отечественной психологии в последние годы). Обилие публикаций на методологические темы не может не радовать, т.к. увеличение интереса к методологии обычно бывает связано (как свидетельствует история психологии) с появлением новых теоретических подходов и существенным продвижением в разработке

предметного поля психологии. Вместе с тем нельзя не отметить, что интенсивные методологические поиски пока не привели к созданию *концепции* методологии, которая разделялась бы большинством психологов.

По нашему мнению, несмотря на существенное продвижение в решении методологических вопросов, остаются важные, не решенные до сих пор задачи. Интенсивно обсуждаются проблемы предмета психологии, метода, объяснения в психологии и т.д. Вместе с тем очевидно, что методологии психологии как целостной концепции в настоящее время пока не существует. Более того, высказываются мнения, что построение целостной концепции методологии вообще невозможно. Главная сложность в разработке настоящей проблемы заключается в том, что исследования разными авторами проводятся с различных методологических позиций. Это естественно, так как разработка фундаментальных проблем психологии (например, проблемы предмета, метода психологии, объяснения и т.д.) сопряжена с большими трудностями, поэтому множественность исследовательских подходов в психологии традиционна. На этом основании многими авторами утверждается, что разработка общей методологии в современных условиях невозможна. Выдвигаются принципы методологического плюрализма [10] и методологического либерализма [12], что означает сосуществование различных методологий.

В настоящей работе защищается позиция: 1) разработка общей методологии возможна, так как существует универсальная модель, позволяющая свести в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) использование когнитивной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов (благодаря использованию разработанной ранее соотносительной модели).

Традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [11. С. 359]. Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Ранее нами было показано, что методология психологии имеет конкретно-исторический

характер, в тот или иной момент времени на первый план выходят различные аспекты методологии в соответствии с новыми задачами, которые решает психологическая наука. На наш взгляд, сейчас наиболее актуальна разработка общей теории методологии (учения «о системе принципов и способов организации и построения теоретической деятельности», согласно вышеприведенному определению).

При обсуждении подходов к разработке целостной концепции методологии полезно принять во внимание следующее. В советской психологии, наследницей которой является нынешняя российская психология, сложилось представление об уровнях методологии (философский, общенаучный, конкретно-научный и методический уровни). Такое представление обеспечивало, с одной стороны, возможность осуществления идеологического контроля (через философский уровень), но и предоставляло, с другой стороны, конкретной науке возможность формулировать собственные методологические принципы (в рамках конкретно-научной методологии). В отечественной психологии советского периода сложилось, таким образом, представление о методологии как системе методологических принципов, которые могут быть реализованы в научном подходе (например, в деятельностном).

Как хорошо известно, в постперестроечные годы традиционная методология была подвергнута критике, а методологические принципы подверглись пересмотру. Нельзя не согласиться с суждением классика отечественной психологии: «Едва ли целесообразно призывать к полному разоблачению методологических мифов. Прямая борьба с догматами бессмысленна. Более уместна их конструктивная критика, ограничение их влияния, выдвижение разумных оппозиций. В итоге они сами постепенно сойдут со сцены или трансформируются из непреложных постулатов и принципов в возможные подходы. Другими словами, некоторые из методологических принципов займут скромное место научных и методических подходов» [5. С.100].

Таким образом, прежний подход, согласно которому концепция методологии представляла собой систему методологических принципов, должен быть дополнен другим. На наш

взгляд, сегодня первоочередной становится задача разработки методологии психологии как учения о системе принципов и способов организации и построения деятельности, то есть целостной концепции методологии. Нами была предложена структура современной методологии психологии. В основных чертах она состояла в следующем. Мы полагали, что методология современной психологии должна складываться из следующих составляющих, соответствующих трем основным группам задач, стоящих перед этой областью знания:

1. Когнитивной (познавательной) методологии, описывающей принципы и стратегии исследования психического.
2. Коммуникативной методологии, обеспечивающей соотношение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии.
3. Методологии психологической практики (практико-ориентированной психологии).

В данной работе речь будет идти исключительно о разработке когнитивной методологии. Когнитивная (познавательная) составляющая - традиционная для классической методологии сфера интересов: проблема предмета психологии, соотношение теории и метода в психологии, структура научного знания в области психологии, структура научной теории в психологии, особенности порождения, функционирования психологических теорий, особенности понятийного аппарата психологической науки, характер объяснения в психологии, структура и операциональный состав методов, применяемых в психологии, условия и критерии научности, соотношение научного и ненаучного.

Задачей настоящей статьи является выработка общего подхода к разработке когнитивной методологии психологической науки. Мы исходили из следующей гипотезы: разработка отдельных вопросов методологии (даже таких важнейших для психологии, как проблема предмета, метода, объяснения и т.д.), взятых самих по себе, не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело к выводу: методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повестку дня разработку концепции когнитивной методологии,

под которой понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, психологического факта, теории в их взаимосвязи.

Принципиальный вопрос, который необходимо решить, приступая к построению концепции методологии, это вопрос о том, что необходимо взять за основу. Выше мы уже упоминали, что многим авторам такая задача представляется невыполнимой.

По нашему мнению, она выполнима, если в качестве основы выступит схема психологического исследования. В самом общем виде она может быть представлена в следующем виде. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория (в структуру которой входят базовая категория, идея метода, моделирующие представления, организующая схема), метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема является замкнутой, то есть теория является основанием для постановки новой проблемы.

На этой методологической основе нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологии. Как показала проверка, данная схема является структурным инвариантом, то есть характерна для любого психологического исследования.

Представляется, что общая стратегия построения концепции когнитивной методологии может выглядеть следующим образом:

1. Корректировка и уточнение общей схемы соотношения теории и метода как основы для разработки общей концепции когнитивной методологии.

2. Разработка (исходя из общей схемы соотношения теории и метода) формальной схемы частных методологических концепций.

3. Разработка частных (содержательных) методологических концепций: а) предмета; б) предтеории; в) метода; г) пси-

хологического факта; е) психологической теории; ф) объяснения.

4. Композиция частных методологических концепций и их интеграция в общую концепцию когнитивной методологии.

5. Оформление общей когнитивной методологии как концепции, ее проверка.

К настоящему времени такая работа начата, завершены первый и второй этапы (основные результаты представлены в монографии [8]).

На очереди важнейший третий этап: наполнение общих (формальных) схем конкретным содержанием, разработка содержательных концепций предмета, предтеории, метода, психологического факта, психологической теории, объяснения. Как нам представляется, формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки будет способствовать дальнейшему развитию методологических разработок в отечественной психологии.

Библиографический список

1. Аллахвердов, В. М. Опыт теоретической психологии [Текст] / Аллахвердов В.М. – СПб.: Печатный двор, 1993.
2. Аллахвердов, В. М. Сознание как парадокс [Текст]. – СПб.: ДНК, 2000.
3. Аллахвердов, В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания [Текст]. – СПб., 2003.
4. Василюк, Ф.Е. Методологический анализ в психологии [Текст]. – М., 2003
5. Зинченко, В.П. Преходящие и вечные проблемы психологии [Текст] // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. – Ярославль, 2003. – С. 98-134
6. Карицкий, И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик [Текст]. – М., Челябинск: Социум, 2002.
7. Корнилова, Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии [Текст]. – М., 2005
8. Мазилев, В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст]. – Ярославль, 2007

9. Поваренков, Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека [Текст] // Идея системности в психологии. – М.: ИПРАН, 2004. – С. 365-384.
10. Смирнов, С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии [Текст]. // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии. – Ярославль: МАПН, 2004. – С.276-291.
11. Спиркин, А.Г., Юдин, Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология [Текст] // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 359-360.
12. Юревич, А.В. Методологический либерализм в психологии [Текст] // Вопросы психологии. – 2001. – №5. – С.3-19

© О. В. Маслова

Развитие творческой индивидуальности ребенка в процессе освоения языка изобразительного искусства

Мир ребенка - сложный комплекс разнообразных зрительных, слуховых, осязательных ощущений и эмоций. Чувственное восприятие мира захватывает малыша, полностью владеет им, толкает к созиданию, поисковой деятельности, раскрывая творческие способности, заложенные в ребенке с рождения.

Целенаправленное эстетическое развитие ребенка с раннего возраста помогает ему раскрыть себя наиболее полно, создает условия для динамики творческого роста. Большой потенциал для развития творчества заключен в изобразительной деятельности дошкольников. Наш детский сад особое внимание уделяет творческому развитию детей, считая одной из приоритетных задач своей деятельности совершенствование воображения и фантазии ребенка, пробуждение его творческой активности. Предметное окружение ребенка должно быть направлено на формирование у него художественного вкуса, поэтому необходимо грамотно организовать развивающую среду не только в групповых комнатах, но и во всех помещениях детского сада. Стилевое и цветовое единство в оформлении групп также активно воздействует на ребенка, положительно влияя на его развитие. В каждой группе создана уютная обстановка. Занятие изобразительной деятельностью ведутся по программе «Детство».

Основная задача, которую мы стремились решить на занятиях, - "развивать творческие способности детей, сохраняя и развивая их индивидуальность, собственное видение мира в процессе освоения языка изобразительного искусства". Занятия строятся так, чтобы у каждого ребенка была возможность проявить себя. Побуждая детей к созданию выразительных рисунков, мы активно используем методы образного восприятия мира, проживание образа, в том числе через движения. Важно вовлечь детей в диалог, чтобы они не просто механически учились технике рисования, а эмоционально переживали ситуацию. Например, рисуя лес, педагог вместе с детьми превращается в деревья: туловище-ствол, руки -толстые ветки, пальцы - тонкие веточки, ногти - листочки. Деревья, как и люди, бывают разные - большие и маленькие, сильные и слабые, высокие и низкие. Иногда, чтобы лучше понять и почувствовать образ, ребенку нужно сравнить с чем-то очень близким и знакомым, например, создавая зимние образы деревьев, отметить, что иней делает их похожими на снежинки, которые искрятся на солнышке. Дети с удовольствием включаются в игру и уже сами находят сравнительные образы.

Основная задача, которую мы стремимся решить на занятиях,- "развивать творческие способности детей, сохраняя и развивая их индивидуальность, собственное видение мира в процессе освоения изобразительного искусства.

Поэтому на занятии нужно использовать не образец для подражания, а показ нескольких способов изображения, оставляя за ребенком право выбора. Важно, чтобы, выполняя то или иное задание, каждый нашел свой, уникальный вариант решения и создал свой, неповторимый образ, чтобы получившиеся рисунки были своеобразны, не похожими один на другой. Одним из условий развития детского творчества является использование различных изобразительных материалов, которые обогащают художественный опыт детей и позволяет им испытывать радость от результатов своего труда. Работа с акварелью и гуашью позволяет познакомить детей с холодной и теплой гаммой красок, основными и дополнительными цветами, способствует формированию навыков смешивания цветов и получения разнообразных оттенков, дает возможность выразить

свои эмоции и свое отношение через цветовые сочетания. На занятиях дети знакомятся с выразительными возможностями графических материалов: карандаша, воскового мелка, фломастера и т.д. Развивая творческую индивидуальность детей, целесообразно использовать разнообразные изобразительные техники (батик, рисование пальчиками, ладошкой, аппликация с дорисованием и др.), которые будут способствовать развитию образной памяти, воображения, творческой самостоятельности. Новые методы и приемы в силу своей новизны и необычности вызывают у детей интерес, содействуют развитию творческой активности, вызывают желание вести исследовательскую деятельность. Воспитание и развитие ребенка невозможно без участия родителей. Взаимодействие с родителями осуществляется в "Клубе молодой семьи", где родители получают теоретические знания о роли изобразительной деятельности в развитии ребенка и начинают понимать, что с помощью художественных средств он вырабатывает у себя равнодушное отношение к людям, сказочным героям, приобщается к народным традициям, к культуре родного народа.

Таким образом, развивая творческие способности и творческую индивидуальность детей через разнообразную совместную деятельность, мы помогаем им осваивать мир красоты и добра, овладевать основами изобразительной грамоты, которая открывает им путь к пониманию изобразительного искусства и окружающего мира.

Библиографический список

1. Методика обучения рисованию, лепке и аппликации в детском саду [Текст] / под ред. Н.П. Саккулиной. – М.: Просвещение, 1971.
2. Нестеренко, А.Н. Методика придумывания сказки [Текст] // ТРИЗ, 1991.
3. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду. «Дошкольная педагогика и психология» [Текст]. – М.: Просвещение, 1977.
4. Саккулина, Н.П., Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Просвещение, 1973.

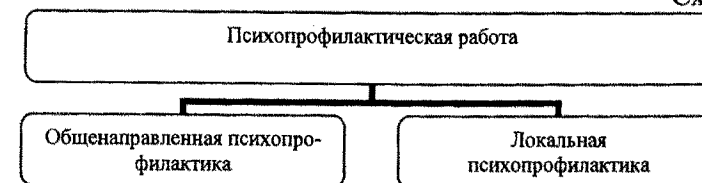
© О. В. Масляная

Психопрофилактика страхов дошкольников как направление в деятельности психолога

Психопрофилактика – системообразующий вид профессиональной деятельности практического психолога образования, позволяющий обеспечить сохранение и укрепление психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства [1]. Превентивная область психологии направлена на изучение неблагоприятных факторов, которые оказывают влияние на отклонения в поведении личности и своевременное предупреждение их негативного воздействия.

На основании анализа научной литературы можно выделить следующие виды психопрофилактической деятельности в отношении детских страхов.

Схема 1

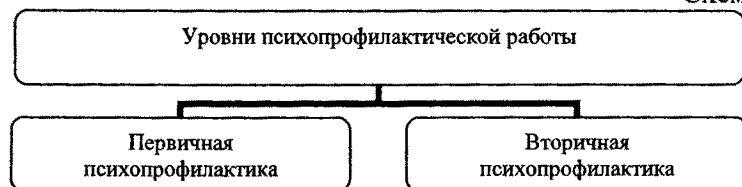


Психопрофилактика общего направления может рассматриваться в относительно широком ключе заданной темы. Предупреждающие меры нацеливаются на работу с различными видами страхов, типичными для данного возрастного периода и преобладающими по результатам диагностического исследования у детей группы. Примером работы такого типа со страхами может служить предлагаемый А.И. Захаровым цикл коррекционных игр. Данный подход также может связываться с выделением комплекса задач, сопутствующих достижению основной цели, таких как эмоциональное развитие (развитие эмоциональной компетентности), предупреждение и коррекция тревожности (благоприятной почвы для появления страхов) и т.п.

Локальная психопрофилактика - это работа с наиболее актуальным для данного контингента отдельным аспектом заданной темы, то есть имеет более узкую направленность, может выступать в качестве подготовки к «локальным» потенциально эмоциогенным событиям, например, разработанный А.И. Тащевой и С.В.Гридневой цикл занятий по профилактике страха медицинских процедур в условиях клиники.

Для повышения эффективности воздействия целесообразно последовательно применять оба вида, и тогда их можно обозначить как этапы превентивной деятельности. В каждом - два уровня психопрофилактики.

Схема 2



Представим уровни превентивной деятельности **общенаправленного этапа**.

Первичная психопрофилактика совершается в отношении вопросов, которые, как правило, сопутствуют нормальному психическому развитию детей. Она имеет массовый характер, то есть проводится со всеми детьми, может быть направлена на предупреждение возможного неблагополучия и обеспечения безопасности психического и психологического здоровья в образовательной среде. В отношении работы со страхами дошкольников можно выделить следующие цели.

Основные цели первичной профилактики:

– предупреждение появления интенсивных страхов и их большого количества, коррекция (отреагирование) возрастных страхов; психологическая подготовка к следующему этапу занятий.

Основные задачи первичной профилактики:

– развитие эмоциональной компетентности;

- снижение уровня тревожности;
- предупреждение появления интенсивно выраженных возрастных страхов, их коррекция (отреагирование);
- формирование навыков саморегуляции (обучение способам снятия эмоционального напряжения);
- создание в группе доверительной атмосферы.

Основные особенности: включает коллективные формы работы: групповые и подгрупповые. По содержанию – более «широкая» работа.

Вторичная психопрофилактика – более индивидуальная и коррекционная работа, проводится преимущественно с детьми группы риска.

Основная цель вторичной профилактики:

предупреждение неблагоприятной динамики уже имеющихся страхов, то есть коррекция интенсивных и стойких страхов, страхов иррационального характера.

Основные задачи вторичной профилактики:

(повторяют, дополняют и расширяют задачи первичной профилактики):

- формирование эмоционально-доверительного контакта психолога с участниками занятий;
- развитие эмоциональной компетентности и формирование навыков саморегуляции (обучение способам снятия эмоционального напряжения):

а. проверка усвоения и закрепление пройденного материала и умений;

б. усвоение и «отработка» пропущенного материала;

в. обучение дополнительным приемам саморегуляции (расширение спектра упражнений-приемов);

3. предупреждение появления интенсивных страхов, коррекция (отреагирование) актуальных страхов, снижение уровня тревожности;

4. развитие чувства уверенности, работа по усилению у ребенка чувства собственных возможностей, повышение (поддержание) самооценки.

Основные особенности: включает индивидуальные формы работы или малыми подгруппами, с преимущественным

использованием коррекции страхов. По содержанию – более «глубокая» работа.

2 этап - локальная психопрофилактика.

Первичная психопрофилактика

Основные цели:

– предупреждение появления интенсивных «медицинских» страхов, психологическая подготовка к ситуации проведения медицинского приема и процедур.

Основные задачи:

– эмоциональная подготовка к ситуации прохождения приема у врача и медицинских процедур (прививок, взятия крови на анализ): «отреагирование» «медицинских» страхов, «отработка» ситуации приема;

– когнитивная подготовка к ситуации прохождения медицинских процедур - развитие когнитивной компетентности.

Работа на данном этапе основана на действии психологических закономерностей и использовании основных подходов в работе:

а) многократно пережитые негативные эмоции теряют свою травматичность, имеют меньшую эмоциональную реакцию и длительность (*систематическая десенсибилизация*);

б) известное вызывает меньше страха (*психологическое просвещение*).

Основные особенности: включает коллективные формы работы: групповые и подгрупповые.

Вторичная психопрофилактика

Основная цель:

– предупреждение неблагоприятной динамики уже имеющихся «медицинских» страхов, то есть коррекция интенсивных и стойких страхов;

Основные задачи:

(повторяют задачи первичной профилактики).

Основные особенности: включает индивидуальные формы работы или малыми подгруппами, с преимущественным использованием коррекции «медицинских» страхов.

Психопрофилактика – перспективное направление в деятельности психолога системы образования.

Библиографический список

1. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст [Текст] / Гл. ред. Е. Строганова. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.

© Т. В. Мищенко

Специфика становления профессиональной идентичности студентов педагогического вуза

Специфические особенности профессиональной идентичности проявляются в динамике ее развития у студентов педагогического вуза, а также в гетерохронности кризисов идентичности и различных связях с качествами личности и взаимодействием с критериями эффективности деятельности.

Рассмотрим более подробно особенности взаимосвязи профессиональной идентичности и ее компонентов («Принятие профессии», «Принятие ценностей профессионального сообщества», «Принятие себя как профессионала») с личностными характеристиками, интеллектуальными характеристиками и успеваемостью.

В рамках эмпирического исследования нами был проведен корреляционный анализ компонентов профессиональной идентичности и самого критерия профессионального развития с личностными характеристиками («Личностный 16-факторный опросник» Р. Кеттелла), интеллектуальными характеристиками («Тест умственных способностей» Р. Амтхауэра, «Черно-белые матрицы» Дж. Равена) а также с успеваемостью, с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена.

На 2 семестре значимые связи ($p < 0.05$) обнаружены по следующим показателям. По Кеттеллу: такие личностные характеристики, как А-теплота, F-импульсивность, Н-смелость, F1-экстраверсия, положительно значимо коррелирует с компонентом «Принятие профессии» и профессиональной идентичностью. Компонент «Принятие ценностей профессионального сообщества» положительно коррелирует с В-интеллектом, М-воображением и отрицательно – Q1-мятежностью. По академической успеваемости значимых корреляций с компонентами профессиональной идентичности не отмечается. С «Черно-

белыми матрицами» Дж. Равенна также не наблюдается значимых корреляций. По методике Р. Амтхауэра отрицательные корреляции с компонентом «Принятие ценностей профессионального сообщества» выявлены по таким интеллектуальным характеристикам, как исключение лишнего, арифметические.

На 2 семестре у студентов педагогического вуза выделяется ведущий компонент профессиональной идентичности – это «Принятие профессии», который сопровождается такими личностными характеристиками, как теплота, импульсивность, смелость, экстраверсия, что определяется эмоциональной окраской для студента его профессионального развития. Но в то же время выделяется компонент «Принятие ценностей профессионального сообщества», имеющий взаимосвязь с такими внешними показателями, как интеллект, воображение, консерватизм, отсутствие способности к арифметике и исключению лишнего.

На 4 семестре значимые связи ($p < 0.05$) обнаружены по следующим показателям. По методике Кеттелла: такие личностные характеристики, как А–теплота, положительно значимо коррелирует с компонентом «Принятие себя как профессионала» и профессиональной идентичностью. Компонент «Принятие ценностей профессионального сообщества» отрицательно коррелирует с G–групповой конформностью. По академической успеваемости значимых корреляций с компонентами профессиональной идентичности не отмечается. С «Черно-белыми матрицами» Дж. Равенна также не наблюдается значимых корреляций. По методике Р. Амтхауэра отрицательная корреляция с компонентом «Принятие ценностей профессионального сообщества» выявлена по такой интеллектуальной характеристике, как запоминание, положительная корреляция с компонентом «Принятие профессии» по поиску аналогий.

На 4 семестре вновь выделяется взаимосвязь профессиональной идентичности с такой личностной характеристикой, как теплота, но уже по компоненту «Принятие себя как профессионала». Компонент «Принятие ценностей профессионального сообщества» имеет взаимосвязь с таким внешним показателем, как недостаточное принятие групповых стандартов, а компонент «Принятие профессии» коррелирует с отсутствием способности к запоминанию. На 4 семестре на первый план

выходит эгоистичное отношение к своему профессиональному развитию, студент на первое место ставит собственные предпочтения в профессии.

На 6 семестре значимые связи ($p < 0.05$) обнаружены по следующим показателям. По методике Кеттелла: такая личностная характеристика, как Н–смелость, положительно значимо коррелирует с компонентом «Принятие профессии» и профессиональной идентичностью. По академической успеваемости отмечены отрицательные значимые корреляции с компонентом «Принятие профессии» и профессиональной идентичностью. С «Черно-белыми матрицами» Дж. Равенна не наблюдается значимых корреляций. По методике Р. Амтхауэра отрицательные корреляции с компонентом «Принятие профессии» и интегральным показателем профессиональной идентичности выявлены по таким интеллектуальным характеристикам, как исключение лишнего, определение общего и общий коэффициент умственного развития, положительные корреляции с компонентом «Принятие ценностей профессионального сообщества» по геометрическим сложениям.

На 6 семестре вновь выделяется ведущий компонент профессиональной идентичности – это «Принятие профессии», который сопровождается такой личностной характеристикой, как смелость. Причем только на 6 семестре отмечена взаимосвязь «Принятия профессии» и профессиональной идентичности с низкой успеваемостью и с низким уровнем умственного развития. Это скорее всего говорит о том, что студенты, обладающие более высоким уровнем умственных способностей, адекватнее оценивают ситуацию своего профессионального развития, соотносят свои способности с тем уровнем требований, который они увидели в период прохождения первой педагогической практики. Данная корреляция подтверждает кризис идентичности, обнаруженный в нашем эмпирическом исследовании.

На 8 семестре значимые связи ($p < 0.05$) обнаружены по следующим показателям. По Кеттеллу: такая личностная характеристика, как М–воображение, положительно значимо коррелирует с тремя компонентами профессиональной идентичности: «Принятие профессии», «Принятие себя как профессиона-

ла», «Принятие ценностей профессионального сообщества». По академической успеваемости значимых корреляций с компонентами профессиональной идентичности не отмечается. С «Черно-белыми матрицами» Дж. Равена также не наблюдается значимых корреляций. По методике Р. Амтхауэра отрицательная корреляция с компонентом «Принятие профессии» выявлена по такой интеллектуальной характеристике как поиск аналогий, положительная корреляция с компонентом «Принятие себя как профессионала» определяется по осведомленности.

На 8 семестре выделяется личностное качество, коррелирующее со всеми компонентами профессиональной идентичности, – это воображение. На данном этапе обучения в вузе оно влияет на развитие учебно-профессиональной идентичности, студент ориентирован на творческую самореализацию в профессии.

На 10 семестре отмечается только одна значимая отрицательная корреляция: между «Принятием профессии» и запоминанием. По остальным показателям: личностным, интеллектуальным, а также показателям успеваемости – значимых корреляций не наблюдается. На этом этапе профессионального развития студент готовится к смене деятельности с учебно-профессиональной на профессиональную.

Таким образом, в результате корреляционного анализа компонентов профессиональной идентичности и самого критерия профессионального развития с личностными характеристиками, интеллектуальными характеристиками, а также с успеваемостью мы выявили следующее. На 2 и 6 семестре выделяется ведущий компонент профессиональной идентичности – это «Принятие профессии», который сопровождается такими личностными характеристиками, как теплота, импульсивность, смелость, экстраверсия на 2 семестре, что определяется эмоциональным отношением к профессиональному выбору, и смелостью – на 6 семестре. На 4 семестре вновь выделяется взаимосвязь профессиональной идентичности с такой личностной характеристикой, как теплота, но уже по компоненту «Принятие себя как профессионала», что связано с преобладанием эгоистичной позиции в профессии. Необходимо отметить, что только на 6 семестре отмечена взаимосвязь «Принятия профес-

сии» и профессиональной идентичности с низкой успеваемостью и с низким уровнем умственного развития, студенты, обладающие более высоким уровнем умственных способностей, адекватнее оценивают ситуацию своего профессионального развития. Данная корреляция подтверждает кризис идентичности. На 8 семестре выделяется личностное качество, коррелирующее со всеми компонентами профессиональной идентичности, – это воображение. На данном этапе обучения в вузе оно влияет на развитие учебно-профессиональной идентичности и характеризуется желанием творческой самореализации в профессии. На 10 семестре отмечается только одна значимая отрицательная корреляция: между «Принятием профессии» и запоминанием, студент готовится к переходу из учебно-профессиональной деятельности к профессиональной.

© Е. С. Наумова

Индивидуально – психологическое содержание готовности к браку

Семейная политика всех цивилизованных государств своей приоритетной задачей считает укрепление института семьи. Однако в современных системах воспитания и образования большинства стран практически отсутствует специальная подготовка к браку и выполнению супружеских обязанностей. Молодые люди вступают в брак, находясь во власти сентиментальных, романтических представлений, не зная правил и закономерностей супружеской жизни.

Человека долго и целенаправленно готовят к различным сферам общественной деятельности. Для этого существует целая система образовательных институтов. А вот в области брачно-семейных отношений, столь важной для личности и для общества, пока ещё не ведётся целенаправленная подготовка молодёжи к браку.

Семейная жизнь требует от человека различных умений и знаний. А устойчивость брачно-семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни, где готовность представлена как совокупность индивидуально-психологических характеристик личности.

Исследования зарубежных и отечественных учёных в области брачно-семейных отношений говорят о том, что стабильная семья может быть создана при определённой готовности молодых людей к семейной жизни, выделяют различные показатели готовности («зрелости»). Но пока нет единого понятия готовности к семейной жизни, нет чётких параметров и методов, позволяющих изучить и измерить индивидуально – психологические характеристики готовности к семейной жизни. Поэтому данная тема, по нашему мнению, заслуживает внимания.

Целью нашей статьи является определение понятий «брак», «готовность к браку», «зрелость».

Проблемой брака занимались В.А. Скрипелов, Т.М. Наумова, И.Ю. Королёв и другие.

Анализируя определения «брака», вышеперечисленных авторов, можно выделить общие признаки данного понятия: договор, социальные нормы, взаимные обязанности и права. Различия представлены в классификациях данных признаков. Мы придерживаемся точки зрения Т. М.Наумова [4], который говорит о том, что " брак - социальный институт, основанный на совокупности социальных норм, санкционирующих отношения полов, а также взаимных обязанностей и прав, существенных для функционирования семейной группы».

В литературе существует несколько терминов, примерно схожих с определением «готовности». Это – психологическая подготовка, мобилизованность, нервно-психическая устойчивость и готовность к труду и обучению.

Б.Ф. Ломов определяет «готовность» как состояние, определяемое способностью к успешному выполнению какой-либо деятельности, связанное с сознательной направленностью на эту деятельность [5. С. 40].

Б.Г. Ананьев [1] говорит о том, что «готовность» - психологическое соответствие субъекта требованиям определённой деятельности.

Н.Д. Левитов определяет готовность как «состояние», иногда даже как «фон, на котором проходят психические процессы».

Таким образом, в литературе существует два подхода к проблеме готовности: функциональный и личностный. Первый связан с психическими функциями, формирование которых считается необходимым для достижения высоких результатов деятельности. Второй связан с личностными предпосылками к успешной деятельности и предполагает совершенствование психических процессов, состояний и свойств личности, необходимых для эффективной деятельности.

Проблемой психологической готовности к браку занимались Р. Борман, Г. Шилле, Т.В. Андреева, И.В. Гребенников и В.А. Сысенко, Т.М. Смирнова

Психологический словарь [2] трактует психологическую готовность к браку как систему психологических характеристик субъекта, обеспечивающих успешное вступление в брак. Она включает в себя физиологическую готовность к браку (способность к репродуктивной функции); общеличностную готовность (необходимый уровень психического развития – психологическая зрелость).

Т.В.Андреева, И.В.Гребенников и В.А.Сысенко [4] выделяют три основные ступени готовности молодежи к браку:

1. Физическая зрелость.
2. Социальная зрелость.
3. Этико-психологическая готовность к браку.

Стреженов В. Д. [4] выделяет три основных компонента готовности к семейной жизни: ценностный; " знаниевый "; поведенческий.

Мы в дальнейшем будем придерживаться определения, данного в психологическом словаре под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, где основу готовности к браку составляет психологическая зрелость. А это, в свою очередь, подтверждается данными, полученными Т.М. Смирновой, которая выявила и теоретически обосновала связь между этими понятиями. Так же Е.С. Наумовой под руководством Н.Г. Рукавишниковой в рамках магистерской диссертации в результате эмпирического исследования с использованием математической обработки было выявлено, что «психологическая зрелость» является основным компонентом готовности к браку.

В литературе существует несколько определений психологической зрелости.

Большой толковый психологический словарь [2] определяет зрелость как «взрослость; завершение роста, состояние полного функционирования; конец процесса созревания. Обычно используется с прилагательными: интеллектуальная зрелость, эмоциональная зрелость, психологическая зрелость и так далее». Таким образом, зрелость – процесс завершённый.

Психологический словарь - справочник трактует зрелость как «достижение высокого уровня развития биологических, физиологических, интеллектуальных, волевых, эмоциональных и нравственных параметров человека» [6].

Л.В. Богданова [5] говорит о том, что психологическая зрелость – противоположность инфантильности, высокоразвитая способность контролировать свои желания и чувства. Она предполагает способность от чего – то отказаться; спокойную мужественную реакцию на разочарования и поражения; отсутствие агрессии на замечания и требования; независимость от похвал; отсутствие капризов; самостоятельность и чувство реальности; отсутствие эгоцентризма. Психологическая зрелость может отставать от хронологического возраста.

Таким образом, в результате теоретического анализа можно отметить следующее. Психологическая зрелость отражает результат созревания высшего уровня психики человека – его личности. К условиям, способствующим психологическому созреванию человека, могут быть отнесены субъективные (активность, ответственность, осознанность), объективные (события, не предвиденные человеком заранее, но изменяющие его судьбу и отношение к себе) и субъективно – объективные (явления синхронии) детерминанты.

Таким образом, в нашей статье были даны определения следующих понятий:

• Брак - социальный институт, основанный на совокупности социальных норм, санкционирующих отношения полов, а также взаимных обязанностей и прав, существенных для функционирования семейной группы».

• Психологическая готовность к браку как система психологических характеристик субъекта, обеспечивающих успешное вступление в брак. Она включает в себя физиологическую готовность к браку (способность к репродуктивной функции); общеличностную готовность (необходимый уровень психического развития – психологическая зрелость).

• Психологическая зрелость – противоположность инфантильности, высокоразвитая способность контролировать свои желания и чувства. Предполагает способность от чего – то отказаться; спокойную мужественную реакцию на разочарования и поражения; отсутствие агрессии на замечания и требования; независимость от похвал; отсутствие капризов; самостоятельность и чувство реальности; отсутствие эгоцентризма.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст]. – Л.: Изд – во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., СПб., 2003.
3. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии [Текст]. — Л., 1988.
4. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни [Текст]. – М: Просвещение – 1991. – 158 с.
5. Ломов, Б.Ф. О путях развития психологии [Текст] // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С.40.
6. Наумова, Е.С. Психологический словарь [Текст] / под ред. Дияченко М.К. и Кандебович Л.А. – М.: Нарвест, 2007. – 573 с.

© А. А. Новикова

Депривация личностного пространства как фактор, обуславливающий компьютерную зависимость в подростковом возрасте

На этапе интенсивного развития информационных технологий компьютер воспринимается как неотъемлемая часть нашей жизни. Большинство современных детей не могут обойтись без использования компьютера при обучении и досуге. На

чрезмерное увлечение компьютером родители, как правило, не обращают внимания до тех пор, пока в поведении ребенка не появляются ярко выраженные отклонения, такие как воровство денег, прогулы школьных уроков и пр. Компьютерная зависимость рассматривается в психологии и психиатрии как одна из форм аддиктивного поведения. В связи с возрастающей компьютеризацией российского общества стала актуальной проблема патологического использования компьютера, за рубежом возникшая в конце 1980-х годов 20 века. Речь идет о «компьютерной зависимости» (синонимы: кибер-аддикция, нетаголизм, виртуальная аддикция, интернет-поведенческая зависимость, избыточное/патологическое применение Интернета и пр.). Для обозначения новых форм нехимических (поведенческих) аддикций, связанных с высокими технологиями, М. Гриффитс (Griffiths, 1995) предложил термин «технологические зависимости», которые разделил на пассивные (например, зависимость от телевизора) и активные (компьютерные игры, пребывание в интернет – пространстве) [1].

Термин «компьютерная зависимость» определяет патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером. Помимо компьютерной зависимости, выделяют некоторые родственные виды зависимостей: интернет-зависимость и игромания, которые, так или иначе, связаны с проведением длительного времени за компьютером. Характерными особенностями зависимостей различного типа являются синдром абстиненции, стремление «заполучить» объект зависимости, поведение, направленное на приобретение объекта зависимости, снижение критического отношения к негативным сторонам зависимости, потеря интереса по отношению к социальной стороне жизни, внешнему виду, удовлетворению других потребностей.

Как показывают данные мониторинга аудитории пользователей Интернетом (www.monitoring.ru), в России с 1992 по 2004 гг. удельный вес зависимых от компьютера подростков увеличился с 2% до 25%, то есть становятся все более активными пользователями сети, в связи с чем и увеличиваются случаи интернет-аддикции среди подростков.

В современных исследованиях интернет-зависимость изучается как вид компьютерной зависимости (кибер-аддикция). Изучая взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете, А. Жичкина выявила, что особенность идентичности интернет-зависимых пользователей состоит в стремлении избавиться от требований социального окружения и удовлетворить потребность в эмоциональной поддержке.

Для зависимых от компьютера людей характерно создание виртуальных личностей, в основе которого лежат мотивационные причины (удовлетворение уже имеющихся желаний). Виртуальные личности являются компенсацией недостатков реальной ситуации. Они могут существовать как «для себя», осуществляя идеал «Я», или, наоборот, реализуя деструктивные тенденции пользователя (Young, 1998; Turkle, 1996; Becker, 1996), так и «для других» – с целью произвести впечатление на окружающих (Dautenmann, 1996; Reid, 1991; Suter, 1996) [1].

Для интернет-аддиктов, преимущественно женского пола, характерно ощущение одиночества, которое они стараются снизить, проводя время общаясь в чатах (Amichai-Hamburger, Ben-Artzi; 2003). Американский исследователь S. Caplan (2002) выделяет следующие особенности личности интернет-зависимых лиц: депрессия, одиночество, скромность и самолюбие.

Обобщив результаты разных исследований, Н. В. Чудова (2002) приводит следующий список черт интернет-аддикта: сложности в принятии своего физического «Я» (своего тела); сложности в непосредственном общении (замкнутость); склонность к интеллектуализации; чувство одиночества и недостатка взаимопонимания (возможно, связанное со сложностями в общении с противоположным полом); низкая агрессивность; эмоциональная напряженность и некоторая склонность к негативизму; наличие хотя бы одной фрустрированной потребности; независимость выступает как особая ценность; представления об идеальном «Я» не дифференцированы, завышены или даже нереалистичны; самооценка занижена; склонность к избеганию проблем и ответственности [2].

По данным исследования связи компьютерной зависимости с личностными характеристиками (Е. Д. Львина, Л. Ф. Львин, Н. И. Лебедев, 2000-2001гг.) установлено, что почти 9% учащихся в возрасте 15-17 лет имеют компьютерную зависимость. Выявлено, что использование компьютера и Интернете для игр и развлечений связано с определенными чертами личности (высокая доминантность, низкая терпимость, низкая самооценка и т.д.). Установлено также, что существует отрицательная корреляция между кибер-аддикцией и положительной (само)идентичностью [2].

На наш взгляд, одной из характеристик личности подростков, склонных к компьютерной зависимости, может являться нарушение целостности личностного пространства.

Проблема целостности "Я", ненарушенности границ личности является предметом исследования в современной психологической науке, поскольку за счет низкой структурированности и слабости границ человек легко становится "жертвой" чужого вторжения либо приобретает различные виды аддикций.

Неспособность устанавливать верную психологическую дистанцию по отношению к угрожающим явлениям и разотождествляться с ними - это основная черта психотической личности.

При исследовании различных форм взаимодействия человека с миром С. К. Нартова-Бочавер (2004) предлагает использовать понятие "психологическое пространство личности" (ППЛ), которое рассматривается как значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни субъекта и защищаемый им доступными физическими и психологическими средствами. Эмпирически были выделены шесть измерений психологического пространства личности: физическое тело, территория, личные вещи, привычки, друзья (социальные связи) и вкусы (ценности). Но наиболее важной, по мнению автора, характеристикой является прочность границ психологического пространства, дающая человеку переживание суверенности собственного "Я", чувство уверенности, безопасности, доверия к миру. Автор предлагает называть психологическое пространство личности суверенным в том случае,

если человек смог противостоять разрушающим влияниям извне или избежал их; депривированным - если ему приходилось переживать собственное бессилие в попытке отстоять границы личности; и разрушенным - если деструктивные влияния имели тотальный характер [3].

Такими образом, вероятно, что депривация личностного пространства может обуславливать возникновение компьютерной зависимости. Эмпирическая проверка выдвинутого нами положения о том, что депривация личностного пространства обуславливает формирование компьютерной зависимости в подростковом возрасте - это одна из важнейших задач, поставленных перед исследованием.

В 2008 году нами проводилось исследование в средних школах г. Ярославля. Выборка является репрезентативной по полу, социальному статусу семей подростков и составляет 90 человек в возрасте 12 – 14 лет.

Для проверки выдвинутого нами предположения были использованы следующие методики:

Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот) [4];

Опросник "Суверенность психологического пространства" (С. К. Нартова–Бочавер) [3].

По результатам анализа полученных данных в ходе эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы:

- число подростков, склонных к компьютерной зависимости, достаточно велико и составляет 70 %;

- у подростков, характеризующихся наличием компьютерной зависимости, наблюдается депривация психологического пространства по всем показателям (физическое тело, территория, личные вещи, привычки, социальные связи, ценности);

- социальный статус семьи подростка не оказывает существенного влияния на формирование компьютерной зависимости. Данный факт можно объяснить тем, у подростков из неблагополучных семей ограничен доступ к широкому спектру компьютерных технологий.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что депривация личностного пространства является одним из факто-

ров, обуславливающих склонность подростков к компьютерной зависимости. Подросток пытается оградить свое психологическое пространство от “вторжений” из внешней среды (посягательство на суверенность личностного пространства), конструируя виртуальные миры используя пространство компьютерной игры либо посещая интернет-ресурсы.

С ростом компьютеризации в России будет увеличиваться число кибер-аддиктов, особенно среди молодой части населения.

Библиографический список

1. Егоров, А. Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции [Текст] / А. Ю. Егоров // Аддиктология. – 2005. – № 4.
2. Лисецкий, К. С. Психология не - зависимости [Текст]: учеб.-метод. пособие / К. С. Лисецкий, Е. В. Литягина. - Самара : Универс-груп, 2003.
3. Нартова-Бочавер, С. К. Опросник "Суверенность психологического пространства» новый метод диагностики личности [Текст] / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2004. – №5.
4. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика [Текст] / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Большот. – Днепропетровск, 2006.

© О. В. Ракитина

К вопросу о научно-исследовательской работе студентов педагогического вуза

Современная экономическая ситуация требует подготовки компетентного специалиста, который обладает не только академической суммой знаний, умений и навыков, необходимых в конкретной выбранной профессии, но и способен преобразовывать эти знания и умения в технологии в той степени универсальности, которые могли бы быть применимы и в области других профессий, позволяли бы самому субъекту действовать на рынке труда более активно и гибко. Расширение спектра возможностей, дающих вариативность действий в профессиональном поле, способность и готовность своевременно и

адекватно реагировать на меняющуюся экономическую ситуацию, является важнейшим условием эффективности выпускника, а значит его профессиональной востребованности и трудоустройства.

Формирование компетентности как системного качества выпускника вуза становится возможным в рамках системной модели, которая активно разрабатывается и начинает реализовываться в современном отечественном образовании. Данная модель представляет собой интеграцию квалификационно-профессионального и междисциплинарно-компетентностного подходов [2].

В.Д.Шадриков предлагает системную модель специалиста – бакалавра и магистра, выделяя в ее структуре социально-личностные и общепрофессиональные компетенции, обеспечивающие гибкое поведение выпускника на рынке труда, а также специальные компетенции, необходимые для реализации общепрофессиональных компетенций в конкретной профессии. Важность разработки модели специалиста состоит в том, что она является необходимым условием для организации самостоятельной работы студента, поскольку позволяет осознать самому субъекту важные аспекты своей профессиональной деятельности. Скажем больше, преподавателям и студентам как субъектам процесса обучения данная модель дает возможность не только объективного и разностороннего анализа деятельности будущего специалиста, но и задает критерии, необходимые при ее планировании и организации, что не менее важно.

Рассматривая основные требования к современному специалисту, В.Д.Шадриков как наиболее существенные отмечает владение информационными технологиями, умение учиться, мотивированность к обучению и повышению квалификации в течение жизни, владение методологией и аналитическими навыками, умение трансформировать знания в инновационные технологии, **знание и умение применять методы проведения научных исследований** (выделено мною. – Р.О.), коммуникативные способности и навыки командной работы, гражданские и социальные компетенции.

Под компетенциями понимаются внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания,

представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые, формируясь и проявляясь в деятельности и поведении человека, становятся его личностными качествами, свойствами, то есть становятся компетентностями [1]. Компетентности характеризуются когнитивными, мотивационными, смысловыми, регуляторными и иными составляющими. И.А.Зимней выделены три группы ключевых компетентностей, которые реализуются в десяти основных компетенциях.

Компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, как субъекту жизнедеятельности, включающие в себя компетенции здоровьесбережения, компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире, компетенции интеграции, компетенции гражданственности, компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии.

Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми, включающие в себя компетенции социального взаимодействия и компетенции в общении.

Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся в компетенции познавательной деятельности, компетенции деятельности и компетенции информационных технологий.

Анализ компонентов разработанных И.А.Зимней компетенций позволил переосмыслить роль и значение научно-исследовательской работы студентов, поскольку она при определенных условиях может стать тем уникальным самостоятельным видом деятельности, в рамках которого возможно формирование и развитие ключевых компетентностей.

Так, компетентности, относящиеся к самому человеку, проявляются в **ценностно-смысловых** компетенциях, включающих в себя ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии. В исследовательской работе студентов они являются объектом и предметом научного познания.

Компетенции **интеграции** формируются через структурирование знаний, ситуативно-адекватную актуализацию зна-

ний, расширение, приращение накопленных знаний, что по сути входит в учебные задачи, в том числе решаемые через теоретический и эмпирический анализ научной проблемы.

Компетенции **гражданственности**, предполагающие знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободу и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство могут формироваться через освоение студентом позиции исследователя, организацию исследования на основе общенаучных принципов.

Компетенции **самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии** предполагают определение жизненных смыслов и профессиональное развитие, которое в большой степени должно осуществляться именно в научно-исследовательской деятельности. Языковое и речевое развитие, овладение культурой родного языка, владение иностранным языком может рассматриваться как одна из учебных задач, решаемых через освоение научного стиля изложения проблемы, овладение научными категориями и профессиональной терминологией и их активное использование.

Элементы компетенций, касающихся **здоровьесбережения**, например, знание и соблюдение норм здорового образа жизни, свобода и ответственность выбора образа жизни и другие, также могут формироваться в данном виде деятельности через определение объекта и предмета научного познания, осмысление результатов проведенных студентом исследований.

1. Значение научно-исследовательской деятельности студентов возрастает в отношении формирования компетентности в области **социального взаимодействия человека и социальной сферы**. Содержание компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность могут выступать и объектом познания и внешними характеристиками контекста исследования и внутренними качествами самого субъекта, которые корректируются и развиваются в научной деятельности.

Широкие возможности научно-исследовательская деятельность студентов предоставляет и для формирования компетенций **в общении**, включающих в себя устный, письменный диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловую переписку; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента. Повышение уровня компетенций в общении в рамках научно-исследовательской деятельности возможно на всех этапах научного исследования, в частности на этапе оформления работы.

2. Анализ содержательных компонентов компетенций, входящих в состав компетентности, относящейся к **деятельности человека**, позволяет рассматривать научно-исследовательскую деятельность как приоритетную в плане формирования данной ключевой компетентности как интегративного личностного качества.

3. Формирование компетенции **познавательной деятельности** (включающей в себя постановку и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальную деятельность) возможно именно через организацию научной деятельности как одной из форм самостоятельной работы студентов.

4. Научно-исследовательская деятельность сама по себе становится одной из составляющих компетенции **деятельности**, предполагающей ориентацию в разных видах деятельности, игру, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательскую деятельность.

Научно-исследовательский аспект содержат и компетенции в области **информационных технологий**, включающие в себя прием, переработку, выдачу информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерную грамотность; владение электронной, интернет-технологией. Эти психологические новообразования в большой степени формируются именно в процессе научной работы.

Таким образом, в рамках компетентного подхода научно-исследовательская работа студентов приобретает важное значение в плане формирования компетентностей будущего специалиста, относящихся к самому человеку и к его взаимодействию с другими людьми. Более того, сама научно-исследовательская работа является составляющей ключевой компетентности, относящейся к деятельности человека. Все вышеизложенное позволяет говорить о необходимости разработки модели формирования научно-исследовательских компетенций будущих педагогов.

Библиографический список

1. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст]. // Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. - С. 26-31.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

© Ю. П. Поварёнков

Периодизация профессионального становления и реализации субъекта труда

Исследование любого процесса развития, в том числе и профессионального, неизбежно сталкивается с необходимостью его квантификации или периодизации. Несмотря на интенсивное изучение данной проблемы, в психологических словарях определение понятия «периодизация» отсутствует, а в энциклопедическом словаре это понятие раскрывается следующим образом: «**периодизация** – деление процессов развития на основные, качественно отличающиеся друг от друга периоды в соответствии с объективными закономерностями природы и общества». Из данного определения следует, что в основе создания любой периодизации лежит решение двух ведущих проблем: определение оснований для разбиения процесса

развития на этапы и содержательное обоснование их качественной специфики.

В целом цикличность профессионального пути человека достаточно очевидна. Поэтому Г. Крайг утверждает, что «трудовую жизнь взрослого человека можно представить в виде профессионального цикла. Он начинается с размышлений над своим будущим, которые приводят к выбору профессии; продолжается работой в фактически избранной профессиональной области; и оканчивается удалением от дел, в частности, выходом на пенсию [6. С. 713].

В отечественной психологии одним из первых цикличность профессионального развития субъекта труда определил Б.Г. Ананьев. Он выделил подготовительную фазу, старт, кульминацию (пик) и финиш профессионального цикла, для каждого из которых характерны особые структурные изменения (или состояния) субъекта труда [2. С. 161].

В настоящее время в психологии сложилось несколько периодизаций профессионального развития и реализации личности. Рассмотрим некоторые из них. В зарубежной психологии в качестве классического варианта рассматривается периодизация Д. Сьюпера, которая опирается на периодизации жизненного пути личности, предложенные Э. Эриксоном [14] и Ш. Бюллер [13]. Д. Сьюпер выделяет 5 стадий, часть которых разбивается на отдельные фазы. В основе его периодизации лежит динамика профессиональной зрелости [15].

Альтернативное видение этапов профессионального пути предложил Р. Хейвигхерст. Его интересуют не столько потребности и способности человека, сколько приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют человеку быть полноценным работником. Согласно Р. Хейвигхерсту, можно выделить шесть этапов профессионализации.

Г. Крайг [6], характеризуя эти периодизации и стоящие проблемы периодизации профессионального развития в западной психологии в целом, отмечает, что большинство предлагаемых подходов, безусловно, интересны. Однако в современном быстро меняющемся, высокотехнологичном обществе ошибочно полагать, что все люди проходят одну и ту же последовательность этапов профессионального цикла. Моло-

дежь долго пробует свои силы, меняет профессии, прежде чем находит то, что надо. Многие взрослые на пике своей профессиональной карьеры меняют место работы или профессию. Подобные события могут быть вызваны как внешними обстоятельствами, например, увольнением работников в результате сокращения численности персонала, так и внутренними факторами, например, переоценкой достигнутых успехов. Поэтому предложенные Д. Сьюпером и Р. Хейвигхерстом этапы, возможно, соответствуют трудовой биографии лишь менее половины всех работающих взрослых людей.

В отечественной литературе представлены периодизации Т.В. Кудрявцева, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.А. Бодрова и ряда других авторов.

Е.А.Климов [5] выделяет два больших этапа в развитии человека: допрофессиональное и собственно профессиональное развитие, которые, в свою очередь, делятся на ряд стадий. Так, первый этап делится на три стадии, а второй – на четыре. Таким образом, Е.А.Климов выделяет 7 основных стадий профессионализации.

В основе периодизации А.К. Марковой [9] лежит уровень профессионализма личности. Она выделяет 5 таких уровней и 9 этапов

В.А. Бодров [3], обобщая отечественные и зарубежные подходы к периодизации, выделяет 9 стадий профессионального развития личности.

Большинство существующих периодизаций профессионального пути человека, включая и те, которые рассмотрены выше, характеризуются рядом особенностей.

Во-первых, все периодизации в качестве временного параметра используют лишь хронологический возраст человека и не учитывают его профессиональный стаж. Тем самым, решение отдельных профессиональных задач связываются с конкретным возрастом (например, поиск работы – с юношеским возрастом, окончание профессиональной карьеры – со старостью). Но такая тесная связь прослеживается далеко не всегда.

Во-вторых, для ряда периодизаций характерна редукция содержания профессионального развития. Так, например, некоторые авторы (Д. Сьюпер, Т.В. Кудрявцев) сводят психологи-

ческую сущность профессионального становления к развитию профессионального самопознания, не учитывая существование профессиональных способностей, профессионального опыта, мотивации и других подструктур субъекта труда.

В-третьих, для психологических периодизаций характерно абстрагирование от внешних социально-профессиональных требований, которые предъявляются к индивиду и которые он должен так или иначе учитывать, определяя содержание и направление своего профессионального развития. При таком подходе профессиональное развитие представляется как спонтанное, полностью подчиненное интересам индивида, который практически не учитывает социально-профессиональные требования.

В-четвертых, большинство профессиональных периодизаций опираются на те или иные представления о жизненном пути человека в целом и пытаются копировать его. В силу этого основные тенденции жизненного пути маскируют ведущие закономерности становления профессионала, что существенно сказывается на адекватности наших представлений о данном процессе.

Выявленные особенности существующих профессиональных периодизаций побуждают специалистов к поиску более адекватных оснований для их разработки. Остановимся на концепции периодизации, которая реализуется в рамках системогенетического подхода. С позиций данного подхода процесс становления и реализации субъекта труда рассматривается как последовательное или одновременное решение комплекса задач профессионального развития, которые ставит перед собой человек на основе познания и принятия социальной ситуации профессионального развития (ССПР).

Такой подход позволяет принципиально решить три основные проблемы периодизации. Во-первых, определить основания для квантификации целостного процесса становления профессионала на отдельные элементы. В качестве таковых выступает социальная ситуация профессионального развития и ее конкретизация по ходу профессионального становления, а также особенности ее отражения и принятия в качестве социальной задачи профессионального развития. Во-вторых, зафик-

сировать длительность каждого элемента периодизации, которая соответствует времени решения задач профессионального развития и измеряется в единицах профессионального возраста человека. В-третьих, обозначить качественное своеобразие каждого элемента периодизации, исходя из специфики решаемой задачи профессионального развития.

Понятие социальной ситуации профессионального развития представляет собой конкретизацию понятия «социальная ситуация развития», которое в свое время было предложено Л.С. Выготским. Социальная ситуация профессионального развития – это система внешних (социально-профессиональных) и внутренних (индивидуальных) факторов, которые оказывают влияние на процесс и результат профессионального становления. В качестве внешних факторов выступают требования к индивиду и социально-профессиональные возможности, условия, которые предъявляются ему в ходе профессионализации. К числу внутренних факторов относятся профессиональные притязания и возможности индивида, его встречные требования к условиям профессионализации.

Социальная ситуация профессионального развития лежит в основе детерминации профессионального развития, поскольку она в той или иной форме фиксирует базовое противоречие профессионализации. Однако ее детерминирующая функция реализуется чаще всего опосредованно. ССПР отражается и познается индивидом, она может осознаваться или нет, она может приниматься или отвергаться. И только в случае принятия ССПР она преобразуется в задачу или комплекс задач профессионального становления субъекта труда.

Принципиальным моментом любой периодизации является определение ее единиц или элементов. Учитывая специфику социальной ситуации профессионального развития и особенности ее отражения человеком, мы считаем, что в качестве единиц периодизации должны выступать задачи профессионального становления и реализации личности. Содержание этих задач не привязано к биологическому возрасту человека и отражает реальную логику его вхождения в профессиональную жизнь или в конкретную профессию, логику развития и реализации в ее рамках.

Тем не менее, любая периодизация должна быть связана с определенным временным фактором. В каких же временных единицах может быть измерен процесс профессионализации? Биологический возраст человека для этих целей можно использовать только на ранних этапах профессионализации. В дальнейшем человек может неоднократно менять место работы и профессию, то есть «начинать все сначала» в разные возрастные периоды. Поэтому для решения и прикладных, и теоретических задач наиболее правильно использовать «профессиональный возраст», а именно: общий и профессиональный стаж, длительность профессионального обучения (в курсах, семестрах).

С позиций объективного и субъективного анализа задачи профессионального развития являются различными по объему и значимости. Поэтому следует говорить о некоторой иерархии задач в плане их масштабности для человека и для общества в целом. Действительно, такие задачи, как «выбрать профессию», «освоить профессию», «сменить профессию», являются предельно широкими. Их реализация возможна только на основе последовательного или параллельного решения задач более частного порядка. Например, задача «выбрать профессию» предполагает выделение следующих подзадач: определить свои возможности, определить свои предпочтения, разобратся в возможностях рынка труда и т. д. Такое дробление задач можно проводить и дальше.

Основной вывод, который отсюда следует, заключается в том, что периодизация профессионального становления и реализации личности также должна иметь уровневый характер, строиться по иерархическому принципу и включать различные по объему единицы периодизации. Следует признать, что данная идея не является оригинальной, так как она нашла своё отражение в ряде концепций, рассмотренных выше. Опираясь на данные, представленные в литературе, имеет смысл говорить, как минимум, о трех уровнях единиц периодизации профессионального становления: стадиях, периодах и фазах [4].

Стадии – самые крупные единицы периодизации; они соотносятся с основными этапами профессиональной социализации, но не совпадают с ними по времени и содержанию. В

качестве ведущего критерия выделения стадии является принятие субъектом конкретной ситуации профессионального развития, как руководства к действию. Можно выделить пять таких стадий: допрофессионального развития, поиска и выбора профессии (оптация), профессионального обучения, самостоятельной профессиональной деятельности, послепрофессионального развития.

Границы между стадиями размыты, то есть наблюдается весьма специфический процесс их взаимного проникновения. Реально каждая стадия начинается несколько позже формального момента, смены формы профессиональной социализации. Имеющиеся в нашем распоряжении экспериментальные данные свидетельствуют, что студенты педагогического вуза принимают новую, по отношению к школе, ситуацию развития лишь в конце первого, в начале второго курса обучения. До этого времени они воспринимают ситуацию вузовского обучения фактически как школьную и используют для решения соответствующих учебных задач приемы и средства, выработанные в школе. Подобную инерционность профессионального становления мы наблюдали и у начинающих учителей в первый год работы.

Стадии по своему психологическому содержанию являются неоднородными и, в свою очередь, могут делиться на отдельные периоды. Основанием для выделения периодов является уточнение ситуации профессионального развития и конкретизация задач профессионального становления. В общем случае можно выделить три нормативных периода в составе стадии: 1) адаптация, или завершение решения задач развития предыдущей стадии; 2) период решения основной задачи профессионального становления данной стадии; 3) подготовка к переходу на новую стадию развития.

В реальном исследовании периоды могут маскироваться спецификой конкретных видов профессионального становления. Так, стадия профессионального обучения в вузе первоначально делится на две подстадии (учебно-академическую и учебно-профессиональную), а они уже делятся на три периода.

Периоды также могут быть поделены на элементы, которые мы называем фазами. Например, период адаптации мож-

но поделить на следующие фазы: использование старых средств деятельности, поиск путей и средств адаптации, процесс адаптации, выход на необходимый уровень адаптации. Второй период на стадии самостоятельной профессиональной деятельности описывается еще большим количеством фаз.

Описанные единицы периодизации выявлены экспериментально, и их соотношение является отражением иерархии нормативных задач профессионального развития, которые ставит перед собой субъект труда по мере конкретизации социальной ситуации профессионального развития. Более мелкое дробление единиц периодизации означает переход на иной уровень ее изучения, который связан с анализом не нормативных, а индивидуальных задач профессионального развития.

Независимо от величины единиц периодизации и их вклада в процесс становления профессионала все они описываются одинаковым набором параметров: конкретной социальной ситуацией профессионального развития или задачей профессионального становления, ведущей формой профессиональной активности, специфическими профессионально важными и значимыми качествами, профессионально ориентированными новообразованиями и конкретными критериями профессионализации.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
3. Бодров, В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности [Текст] / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991. – С. 3 – 21.
4. Ганзен, В.А. К системному описанию онтогенеза человека [Текст] / В.А. Ганзен, Л.А. Головей // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – №6. – С.42 – 53.
5. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е.А. Климов. – Москва; Воронеж, 1996. – 530 с.

6. Крайг, Г., Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 987 с.
7. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51 – 60.
8. Кудрявцев, Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы [Текст] / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.20 – 31.
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 184 с.
10. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
11. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1994. – 315 с.
12. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1983. – 185 с.
13. Buhler, Ch. Basic Theoretical conceptions of Humanistic Psychology [Text] / Ch. Buhler // American Psycho. – 1971. – V.26. – №4. – P.378 – 386.
14. Erikson, E.N. Identity. Youth and crisis [Text] / E.N. Erikson. – N.Y., 1968.
15. Super, D.E. Vocation development [Text] / D.E. Super. – N.Y., 1957.

© Д. А. Ручкина

Проблема подростковой беременности и раннего материнства

Беременность – психофизиологический процесс. Уже накануне принятия решения о зачатии и на протяжении девяти месяцев происходят большие изменения не только в соматике, но и в психике женщины. Этапы зрелости жизненного цикла описаны Эриксоном (1959). Из них основными вехами на пути становления зрелой женской личности являются: 1) уникальные изменения женского тела в пубертате, приводящие к пси-

хологическому рывку юности; 2) первая беременность и 3) рождение ребенка. Каждый шаг взросления, инициированный изменениями тела, неизбежно сопровождается нормальным эмоциональным кризисом. Поскольку во внутреннем и внешнем мире должны быть изменены либидозные, агрессивные и нарциссические компоненты отношений к собственному Я и к объекту, каждый кризис может или облегчить психический рост, или выдвинуть на передний план фиксацию на ранней фазе развития [4].

Нельзя не согласиться, что первая беременность – это кризис в жизни женщины. Она является особенно стрессовой, так как она означает окончание независимого первично целостного существования и начало «безвозвратных» материнско-детских отношений, поскольку отныне психическое равновесие матери становится связанными с запросами беспомощного и зависимого существа. Адаптация к ребенку требует достижения устойчивого и достаточного баланса между тем, что пережила мать ранее в качестве объекта материнской заботы, ее бессознательными фантазиями, надеждами и мечтами о своем ребенке и реальностью ее отношения к Собственному Я, своему сексуальному партнеру и ребенку. Если психическое равновесие матери реорганизуется и кризис разрешается до того, как она столкнулась с реальностью новорожденного, то исходом временного регрессивного состояния беременности становится дальнейший шаг к зрелости, но если этого не происходит, нездоровым и даже патологическим решением проблемы становятся вредоносные и нагруженные виной отношения матери. В случае девушки-подростка, чья амбивалентность по отношению к матери осложнила как эмоциональную идентификацию с ней, так и надлежащее отделение от нее и индивидуализацию, преждевременное использование (в попытках разрешить эту проблему) своего физиологически зрелого тела и присущей ему сексуальности может привести к формированию незрелых объектных отношений. Если этот кризис еще более осложнен требованиями беременности и материнства, ею будет найдено, скорее, патологическое решение, и мы увидим не здоровое развитие в зрелую мать, а столкнемся с искажениями материнства [3].

Несмотря на общее снижение количества рождающихся детей, юные девушки сейчас рожают даже больше, чем раньше. Многие из них становятся матерями-одиночками, но некоторые вступают в брак, создают семью с таким же юным супругом. Обычно юные матери преждевременно прекращают занятия в школе; они, как правило, работают на самых низкооплачиваемых местах и испытывают большую неудовлетворенность своей работой. Они чаще попадают в зависимость от государственной поддержки. Юные матери должны продолжать свое собственное личностное и социальное развитие, в то же время пытаясь адаптироваться к круглосуточным потребностям грудного ребенка.

Исследования Т.С. Дубинкиной (Йошкар – Ола) подтвердили, что ранняя беременность как психологический феномен имеет специфический ряд особенностей, обусловленный взаимодействием возрастных и индивидуально – психологических факторов. Специфическими для ранних беременностей проблемами являются:

1. Все беременности раннего возраста случайные, незапланированные.
2. Эмоции с наступлением беременности отмечают в основном отрицательные, такие, как страх, раздражение, тревога, обида, гнев и т.д.
3. У женщин с ранней беременностью наблюдается проявление психологических защит.
4. 25 % женщин не состоят в браке.
5. Прогностическая функция более выражена, чем у зрелых женщин.
6. Потребность в эмоциональной поддержке.
7. Выражены противоположные эмоциональные состояния – и стресс, и его отсутствие.
8. У женщин с ранней беременностью больше факторов, вызывающих тревогу [1].

Материнство — это направленность на ребенка, умение интуитивно чувствовать, чего именно малыш хочет (В.И.Брутман (1997)). У юных мам именно с этим чаще всего возникают проблемы. Дело даже не в том, что беременность и роды даются им тяжелее физически. Да, они устают, они не в

силах подняться ночью к ребенку, но обычно они довольно быстро восстанавливаются после родов. Однако, помимо физической усталости, мы наблюдаем здесь и психологические сложности: юные мамы очень долго не могут психологически настроиться на ребенка. Это — норма: в подростковом возрасте девушек гораздо больше интересуют друзья и подруги, нежели младенцы. Мать-подросток может четко выполнять предписания по уходу за новорожденным: кормить по часам, пеленать, гулять с ним. Но эти действия — заученные: прочувствовать душой, почему ребенок плачет, чего именно он хочет, как именно нужно с ним играть, такой маме часто бывает не под силу [2]. Обычно в 15–17 лет беременность — это неосознанный выбор: просто так случилось. Нами был проведен анонимный опрос учащихся восьмых, девярых классов (всего 154 человека) СОШ № 90 города Ярославля с целью выяснения мнения о причинах вступления в половые отношения в подростковом возрасте. Вступление в половые отношения в подростковом возрасте, как правило, происходит по следующим обстоятельствам: скука, алкогольное опьянение, желание привлечь к себе внимание и удержать партнера, для самоутверждения, как средство доказать свою взрослость, насилие. Нет варианта ответа: «по любви».

Чаще всего эти половые связи приводят вот к чему: ранняя беременность, которая чаще всего заканчивается абортом со всеми его негативными последствиями; либо создание чаще всего недолго существующей семьи в результате беременности девушки.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: беременность у девочек – подростков (13-18 лет) с психологической точки зрения деструктивно влияет на развитие эмоционально – волевой сферы, ценностно – смысловых ориентаций, формирования полового и материнского поведения. Поэтому следует обратить особое внимание на работу с ранними беременностями как медикам, так и психологам. Таким беременным очень часто необходима психологическая поддержка и помощь.

Надо помочь женщине избавиться от отрицательных психических проявлений или погасить их и усилить положи-

тельные. Душевное состояние женщины, ее контакт с ребенком, психологический контакт в семье являются такими же факторами формирования соматического и душевного здоровья ребенка и сохранения здоровья матери, как и те показатели, которые находятся в зоне пристального внимания медиков.

Работа с подростками в общеобразовательных учреждениях позволяет сократить риск ранней беременности и психотравмы.

Приведённые сведения говорят о необходимости дальнейших исследований душевной сферы материнства и важности психотерапии и психопрофилактики при работе с данным контингентом пациентов.

Библиографический список

1. Дубинкина, Т.С. Психологический анализ ранней беременности и возможности психологической помощи [Текст] // Перинатальная психология и психология родительства. – 2007. – №1.
2. Коваленко, Н.П. Психологические особенности коррекции эмоционального состояния женщины в период беременности [Текст]. – СПб., 1998.
3. Пайнз, Д. Бессознательное использование своего тела женщиной [Текст]. – СПб.: совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и Б.С.К., 1997. – 195 с.
4. Филиппова, Г.Г. Психология материнства [Текст]. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 239 с.

© М. А. Чиркова

Признаки сценарных запретов в авторских сказках

Сказкотерапия – достаточно хорошо разработанная область психотерапии. В ее рамках существует множество подходов к анализу сказок. Один из них – анализ жизненных сценариев, то есть неосознаваемых жизненных планов, которым следует человек, сочинивший сказку.

Тот или иной жизненный сценарий складывается под влиянием получаемых от родителей запретов или разрешений. Эти запреты или разрешения ребенок получает преимущест-

венно невербально, считывая по мимике и действиям родителей, какое его поведение одобряется, какое – нет. Запреты – это «отрицательные послания, исходящие от ребенка родителя» [3], которые предназначаются ребенку ребенка. «Решения, которые мы принимаем в ответ на эти послания, служат основной составляющей фундамента нашего жизненного сценария» [3] Именно на основании запретов ребенок принимает решение прожить жизнь определенным образом. Запреты – это своеобразные «ограничители», задающие рамки, выйти за которые носителю запрета представляется почти невозможным. Любые запреты сужают поведенческий диапазон человека, снижая уровень его адаптированности.

Дети по-разному поступают с полученными запретами. «Один ребенок может принять запрет в его исходном виде. Другой может творчески преобразовать наложенный запрет, чтобы смягчить его воздействие. Третий может просто отказаться принимать его» [3]. Ребенок может изменить запрет таким образом, чтобы он принес положительные результаты. У него также есть возможность принять компромиссное решение, скомбинировав разные послания, получаемые от родителей, «чтобы остаться в живых и как можно полнее удовлетворить свои потребности» [3].

Запрет может прикрываться другим запретом, ребенок может выбирать между запретами, исходящими от отца и от матери, выбирая в пользу менее опасного. Кроме того, запрет может блокироваться другим, более позитивным посланием. Например, «не живи» может блокироваться указанием «много работай». Решение: «Я могу жить до тех пор, пока много работаю». Человек, принявший такое решение, будет очень много работать, возможно, даже в ущерб своему здоровью (так как запрет «не живи» только ослаблен, но не отменен).

Еще один способ обращения с полученными запретами – это превращение запрета в его противоположность. В таком случае говорится, что человек следует антисценарию. Это не освобождение от запретов, а всего лишь «выворачивание наизнанку» продолжающего действовать сценария. Чаще всего антисценарное поведение наблюдается в подростковом возрасте. Роберт и Мэри Гулдинги, изучая поведение своих клиентов,

пришли к выводу, что существует всего 12 запретов, вновь и вновь обнаруживающихся у разных людей [1]. Анализируя сказки, мы ориентировались на признаки этих 12 запретов, описанных Гулдингами. Помимо этого, мы опирались на примеры сценарного анализа сказок, приводимые известными российскими психотерапевтами супругами Макаровыми [2].

В этой статье основное внимание будет уделено описанию признаков запретов и решений, составляющих основу жизненного сценария. Анализируя сказки, сочиненные нашими респондентами (87 женщин и 32 мужчины в возрасте 19-22 лет), мы выделили следующие признаки сценарных запретов, разбив их на группы, соответствующие 12 вышеупомянутым запретам Гулдингов.

«Не живи». 1. Главный герой умирает молодым или его убивают; 2. Главный герой кого-то убивает (не для самозащиты); 3. Герой употребляет алкоголь, наркотики; 4. Герой подумывает о самоубийстве; 5. Для героя характерны самоповреждения; 6. Герой живет в ожидании смерти, смерть выглядит единственным значимым событием в его жизни, так как других событий в сказке не наблюдается; 7. От героя пытаются избавиться (убить его или отослать куда-нибудь подальше) начиная с рождения; 8. Главный герой – старик или старуха, сказка начинается с того, что он уже стар, и заканчивается его смертью; 9. В тех случаях, когда «не живи» «прикрывается» другим запретом или какой-нибудь директивой, персонаж погибает, если нарушит «прикрывающий» запрет или директиву.

«Не связывайся». 1. Главный персонаж сильно выделяется среди окружающих внешностью, поведением, другими характеристиками; 2. Об его непохожести говорят другие персонажи или он сам: «особенный», «странный», «отличающийся от других».

«Не будь близким». 1. Герой одинок; 2. Если он пытается вступить с кем-нибудь в близкие отношения, то эта попытка заканчивается неудачей; 3. Повзрослевший и ставший привлекательным для противоположного пола герой внезапно становится чудовищем; 4. Герой решает: «Я буду жить один, мне никто не нужен, потому что...».

«Не доверяй» как вариация «не будь близким». 1. Герой становится жертвой обмана; 2. Сам герой, автор или кто-то из персонажей сказки время от времени проговаривает: «Не доверяй!»; 3. Герой избегает близких доверительных отношений в начале сказки, а затем, доверившись кому-то, попадает в неприятности (его используют в своих корыстных целях).

«Не будь здоровым». 1. Герой – инвалид; 2. Он заболевает «из-за» какого-то близкого человека; 3. Он жертвует своим здоровьем ради кого-то или работы.

«Не делай». Персонаж ощущает в чем-то потребность, нужду, но ничего не предпринимает для ее удовлетворения, при этом у него могут быть следующие «оправдания»: 1. Активные действия для него невозможны, так как он – дерево, цветок, камень, гриб и т.п., то есть существо, не приспособленное к активному передвижению; 2. Герой или автор объясняет, что любые попытки окажутся бесполезными, поэтому он не предпринимать их не будет. Это можно считать вербализованным сценарным решением.

«Не думай». 1. В сказке проговаривается решение: «не буду думать о...»; 2. К герою постоянно применяются эпитеты «глупый», «дурак» и другие, обесценивающие его способность думать. Он сам может объявлять себя «недалеким»; 3. Герой сходит с ума; 4. В сказке могут встречаться выражения наподобие «он не думал, зачем он это делает, он просто делал».

«Не чувствуй». 1. Проговаривается решение: «Я не буду чувствовать...»; 2. В сказке ставятся ограничения на какие-то чувства: «нельзя постоянно радоваться, всего должно быть в меру»; 3. Герой пытается «заглушить» эмоции, нанося самоповреждения.

«Не будь ребенком». Герой с самого детства выступает в качестве родителя для других, младших детей или для своих престарелых родителей.

«Не высывайся». Основное качество главного персонажа – скромность, которая преподносится как главная добродетель, за которую герой рано или поздно будет вознагражден.

«Не достигай». 1. Персонаж хочет добиться чего-то, пытается, но терпит неудачу; 2. Персонаж пытается чего-то достигнуть, но останавливается на промежуточном результате,

уменьшив свои притязания, или выбирает другую, более достижимую, цель; 3. Комбинация с другим запретом, например, «не будь здоровым»: герой серьезно заболевает, и это мешает ему чего-то достичь.

«Не взрослей». 1. Герой – маленькое домашнее животное, любимец семьи, полностью зависящий от хозяев; 2. Героя кто-то содержит, он живет за чужой счет.

«Не будь собой». Герой решает посвятить свою жизнь тому, чтобы исполнять чужие желания либо чтобы помогать другим.

Необходимо отметить, что легче всего обнаружить запрет «не живи» – наиболее всеобъемлющий запрет, а также запреты, которые его «прикрывают».

На наш взгляд, интересным является то, что в некоторых сказках можно обнаружить не только запреты, но и решения, принятые в связи с получением запрета. Возможно, описание ситуации принятия решения говорит о некоторой степени осознанности сценария.

Библиографический список:

1. Гулдинг, М. Психотерапия нового решения. Теория и практика [Текст] / М. Гулдинг, Р. Гулдинг. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
2. Макаров, В.В. Прогулки с Фрейдом [Текст] / В.В. Макаров, Г.А. Макарова – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 462 с.
3. Стюарт, Й. Жизненный сценарий: как мы пишем историю своей жизни [Электронный ресурс] / Й. Стюарт, В. Джойнс. – Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры (Киев), пер. В. Данченко, 2000. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/stewj01/index.htm>

© Ю. Н. Слепко, А. В. Крупина
Индивидуально-психологические особенности личности подростков, склонных к отклоняющемуся поведению

В данном исследовании проводится анализ психологических критериев возникновения у старших подростков проблем, способствующих попаданию их в группы «риска» – отклоняющегося поведения. Исследование данной проблемы вы-

звано актуальностью таких социальных проблем, как детская беспризорность и усиление девиантных форм социальной дезадаптации в подростковом возрасте.

Результаты исследований А.Г. Асмолова, И.В. Дубровиной, А.А. Реана, Д.И. Фельдштейна указывают на тот факт, что психологические особенности подросткового возраста, а также социальный статус подростка резко повышают риск реализации различных форм отклоняющегося поведения.

Согласно данным исследований Б.Н. Алмазова, Ю.Б. Можгинского, М. Раттера, среди факторов, влияющих на формирование девиантного поведения подростков, ведущую роль занимают неправильное воспитание, асоциальное окружение семьи и сверстников. Это способствует усвоению подростком неадекватных стереотипов, правил и норм. В работах Н.К. Асановой, Н.Ю. Синягиной, Д. Килпатрика и др. указывается, что в последнее время много внимания уделяется психологической травме как важному фактору формирования отклоняющегося поведения.

Исследование отклоняющегося поведения направлено на изучение, во-первых, социально-психологических факторов формирования отклоняющегося поведения в подростковом возрасте и, во-вторых на выявление индивидуально-психологических особенностей личности подростков, склонных к отклоняющемуся поведению.

Эмпирическое исследование указанной проблемы проводилось с помощью следующих психодиагностических методов:

- с целью оценки эмоционального уровня травматизации был использован опросник депрессивности Бека [4];
- исследование психологического содержания отклоняющегося поведения проводилось с помощью опросника «Склонность к отклоняющемуся поведению» [1];
- описание психологической травмы и оценка выраженности посттравматического стрессового расстройства проводились с помощью полуструктурированного интервью для оценки травматических переживаний, разработанного Н.В. Тарабриной [4];
- оценка личностных характеристик подростков, склонных к отклоняющемуся поведению, производилась с помощью опросника 16 PF Р. Кеттелла [2] и опросника «Самоотношение» В.В. Столина [3].

Исследование проводилось в контрольной и экспериментальной группе мальчиков и девочек:

- в экспериментальную группу вошли подростки от 15 до 17 лет, учащиеся открытой (сменной) общеобразовательной школы №3 г. Данилова Ярославской области и школы-интерната №7 г. Переславля-Залесского;

- в контрольную группу вошли подростки от 15 до 17 лет, учащиеся средней общеобразовательной школы №70 г. Ярославля. Общий объем выборки составил 60 человек.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по показателям психологической травматизации позволяют говорить о достоверных различиях между ними как вообще, так и между группами мальчиков и девочек.

В частности, между девочками экспериментальной и контрольной групп (рис. 1), были выявлены статистически достоверные различия по показателям: повторение травматического события в навязчивых мыслях, снах, которое вызывает тяжелое эмоциональное переживание (U -критерий Манна-Уитни = 61,000, при $p \leq 0,05$); тяжелое эмоциональное состояние или нарушение в социальной сфере деятельности ($U = 55,000$, при $p \leq 0,05$); симптомы возрастающего возбуждения, проявляемое в нарушениях сна, раздражительности ($U = 58,000$, при $p \leq 0,05$).

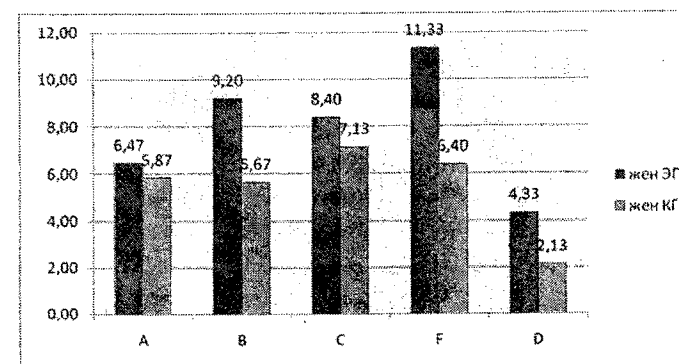


Рис. 1. Уровень психологической травматизации девочек экспериментальной и контрольной групп

При этом девочки экспериментальной группы чаще называют в качестве травматического события сексуальное домо-

гательство и насилие, смерть близкого человека (в большинстве случаев бабушки). Для девочек контрольной группы наиболее травмирующим событием стала смерть близкого человека.

Сравнение показателей мальчиков в изучаемых группах (рис. 2) показало, что статистически достоверными являются различия по показателям «воздействие травмирующего события» ($U = 53,000$, при $p \leq 0,01$); «блокировка эмоций», «снижение позитивных чувств», «интереса к деятельности» ($U = 43,000$, при $p \leq 0,001$); «тяжелое эмоциональное состояние или нарушение в социальной сфере деятельности» ($U = 43,000$, при $p \leq 0,001$).

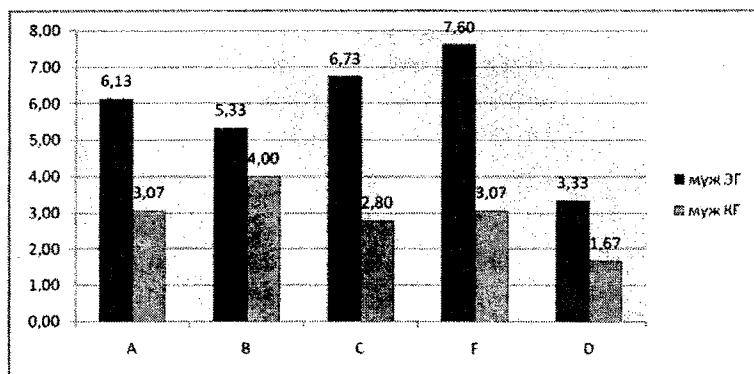


Рис. 2. Уровень психологической травматизации мальчиков экспериментальной и контрольной групп

Сравнение показателей всех подростков показало, что в экспериментальной группе признаки психологической травматизации проявляются в гораздо большей степени (рис. 3).

В частности, статистически достоверные различия выявлены по таким показателям, как «воздействие травмирующего события» (A) ($U = 274,000$, при $p \leq 0,01$); «повторение травматического события в навязчивых мыслях, снах, которое вызывает тяжелое эмоциональное переживание» (B) ($U = 314,000$, при $p \leq 0,05$); «блокировка эмоций» (C) ($U = 282,500$, при $p \leq 0,01$); «тяжелое эмоциональное состояние или нарушение в социальной сфере деятельности» (F) ($U = 201,500$, при $p \leq 0,001$); «симптомы возрастающего возбуждения, проявляемые в нарушениях сна» (D) ($U = 269,000$, при $p \leq 0,01$).

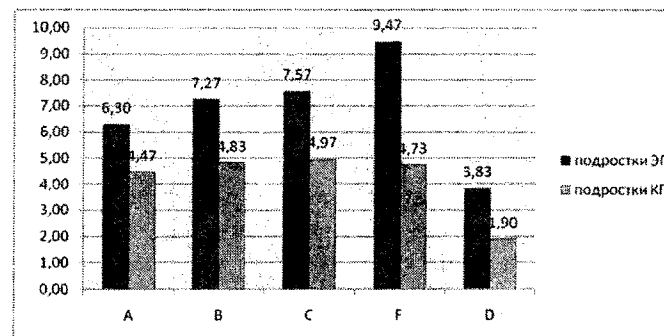


Рис. 3. Уровень психологической травматизации подростков экспериментальной и контрольной групп

Сравнение личностных особенностей подростков экспериментальной и контрольной групп показало, что между девочками наблюдаются статистически достоверные различия практически по всем диагностируемым чертам (рис. 4). В частности, девочки контрольной группы характеризуются как эмоционально открытые, активные в установлении контактов, имеющие высокие интеллектуальные способности, стремящиеся к независимости, иногда бывают слишком самоуверенными. У них преобладает чувство долга и ответственности, иногда они скептически относятся к моральным мотивам поведения окружающих. Они чувствительны к одобрению или неодобрению со стороны окружающих.

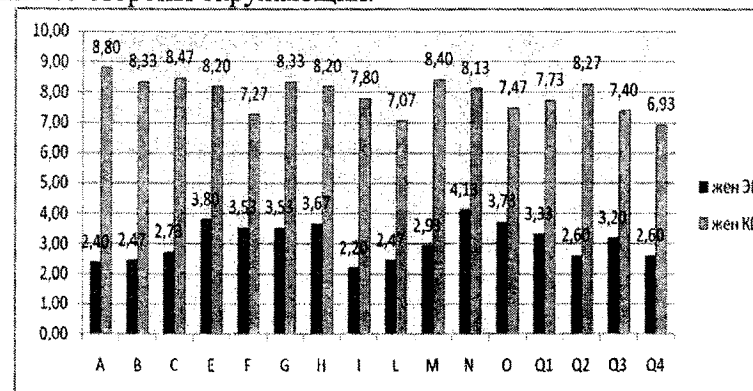


Рис. 4. Личностные особенности девочек контрольной и экспериментальной групп

Девушки экспериментальной группы характеризуются большей тревожностью и эмоциональной неустойчивостью, они изменчивы в установках и интересах, уклоняются от ответственности. Спектр интеллектуальных интересов узок, они плохо справляются с жизненными трудностями; в практических решениях заслуживают доверия, однако в неожиданных ситуациях у них не всегда хватает воображения и находчивости. В поведении ориентируются на групповое мнение, нуждаются в поддержке и совете.

Сравнительная характеристика мальчиков в обеих группах показала, что и среди них наблюдаются статистически достоверные различия по U- критерию Манна-Уитни (рис. 5). Мальчики контрольной группы более эмоционально открыты и приспособлены к кризисным ситуациям, у них широкий круг интересов, они рассудительны в своих поступках. Это может быть вызвано тем, что они воспитываются в эмоционально благоприятной обстановке, создаваемой в полной и социально благополучной семье. В то же время могут возникать всплески импульсивности, при этом они могут игнорировать социальные условности и авторитеты.

Мальчики экспериментальной группы в основном воспитывались в семье в неблагоприятном климате. По всей видимости именно это явилось источником того, что они стремятся скрывать свои эмоции, чтобы казаться сильными; отсюда могут вытекать тревожность, раздражительность, недоверие к окружающим, их зависимость от группового давления, авторитетного мнения.

Подводя итог проведенному исследованию, следует отметить, что, во-первых, анализ личностных особенностей подростков указывает на достаточно сильное влияние социального окружения при формировании отклоняющегося поведения. К этим условиям относятся прежде всего семейное воспитание – неполная семья, неблагоприятные социальные условия жизни; ближайшее окружение девиантных подростков. Во-вторых, уровень психологической травматизации, как один из факторов формирования отклоняющегося поведения, оказался значительно выше именно в тех группах подростков, которые оказались в экспериментальной группе. При этом высокая психоло-

гическая травматизация свойственна как мальчикам, так и девочкам, оказавшимся в группе девиантных подростков. В-третьих, сравнение между мальчиками и девочками экспериментальной группы показало, что статистически достоверных различий по показателям отклоняющегося поведения между ними нет. Незначительные различия были выявлены лишь по показателям «склонность к агрессии и насилию» (мальчики более склонны к этому) и «склонность к делинквентному поведению» (у девочек значения выражены сильнее).

Библиографический список

1. Дозорцева, Е.Г. Аномальное развитие личности у подростков с противоправным поведением [Текст]: монография. – М.: ГНЦ ССП им. В.П. Сербского, 2004.
2. Рукавишников, А.А., Соколова, М. В. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF [Текст]. - 3-е изд. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2000.
3. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст]. - М.: Изд-во Московского университета, 1983.
4. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса [Текст]. – СПб: Питер, 2001.

© Н. Г. Рукавишникова

Формирование профессиональной мотивации студентов – психологов

Проблема формирования профессиональной мотивации студентов остается довольно актуальной на сегодняшний день, т.к. она непосредственно связана с успешностью дальнейшей, послевузовской профессионализации специалиста. В процессе обучения в вузе у студентов, в частности у студентов – психологов, происходит формирование профессиональной мотивации, изменяется система ценностей и удовлетворенность выбранной профессией, бывший абитуриент становится специалистом. Наиболее глубоко эта проблема освещена в трудах В.Д. Шадрикова, А.М. Реана, М. Рокича, Ю.П. Поваренкова и др. [2, 3, 5].

Рассматривая специфику психологического изучения деятельности, С.Л. Рубинштейн отметил, что она, прежде всего, связана с изучением вопроса о целях и мотивах человеческой деятельности, с ее внутренним смысловым содержанием [4].

Личностно – мотивационный анализ деятельности включает в себя изучение общественного значения конкретной профессиональной деятельности, выявление личностной значимости деятельности.

Второй аспект предполагает изучение мотивационной структуры личности работника, возможностей профессии по удовлетворению потребностей работника как непосредственно в деятельности, так и через деятельность.

Психологический подход к изучению деятельности предполагает выявление динамики мотивационной структуры, которая проявляется:

- в формировании мотивов профессиональной деятельности на основе общих потребностей личности;
- в изменении мотивов деятельности в ходе профессионализации:
- в проявлении новых и инволюции ряда старых мотивов;
- в изменении абсолютной и относительной значимости отдельных мотивов;
- в изменении структуры мотивов.

В настоящее время очень важны исследования отношения учащихся, студентов к осваиваемой профессии, динамики формирования этого отношения в процессе обучения, его влияния на учебную успешность и эффективность профессиональной подготовки.

В круг психологических проблем, связанных с этими исследованиями, входят изучение удовлетворенности профессией от курса к курсу; анализ влияния различных факторов на формирование профессиональной мотивации.

Кроме прямой зависимости между удовлетворенностью профессией и успешностью учебной деятельности, существует и обратная зависимость, когда на удовлетворенность профес-

сиональным обучением влияют содержание, методы, межличностные отношения в группе и др.

Удовлетворенность профессией является тем интегральным показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. От профессиональной удовлетворенности прямо зависит удовлетворенность трудом, хотя последняя и определяется многими факторами. Т.В. Кудрявцев и другие отмечали, что низкая удовлетворенность профессией в значительном числе случаев является причиной текучести кадров. Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией, уровня профессионализма в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Низкая удовлетворенность профессией в процессе профессионального обучения, скорее всего, приводит и к ее освоению на поверхностном уровне. А это, в свою очередь, вызывает психические перегрузки даже при умеренно напряженной профессиональной деятельности [1].

Удовлетворенность профессией у студентов, как установлено в ряде исследований, является максимальной на I курсе, а в дальнейшем имеет тенденцию к незначительному снижению. Интерпретация этого факта различна: указываются как объективные причины (уровень преподавания в конкретном вузе), так и субъективные (по мере учебы выявляются теневые стороны будущей специальности).

В целом мы считаем, что отношение к профессии, мотивы ее выбора (отражающие потребности, интересы, убеждения, идеалы) являются чрезвычайно важными факторами в отношении ценности профессионального обучения. Поэтому принципиальное значение имеет замечание В.Д. Шадрикова о том, что «принятие профессии порождает желание выполнять ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности» [5]. При этом понятно, что и абсолютно разрывать интересы и возможности вряд ли целесообразно. Не случайно поэтому в процессе принятия профессии включается анализ как мотивов, так и собственных способностей.

Таким образом, проблема формирования устойчивого позитивного отношения к профессии является одним из акту-

альных вопросов психологии профессионального обучения. Внутри нее еще немало нерешенных задач. Однако в силу требований, предъявляемых к личности в условиях программы перманентного профессионального образования, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большее значение.

Эмпирическое исследование было проведено на выборке студентов-психологов института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. В исследовании приняли участие 70 человек с I по V курс. В качестве исследовательских методик выступили опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина, а также анкета, специально разработанная автором для реализации поставленных целей.

Проведя анализ полученных данных, мы выяснили, что основным мотивом учебной деятельности студентов-психологов является мотив получения диплома, однако в процессе обучения его значимость уменьшается, что объясняется постепенным осознанием ценности знаний, в противовес формальным документам. В ряду ведущих мотивов учебной деятельности также были названы мотивы становления высококвалифицированным специалистом и приобретения глубоких и прочных знаний. В целом студентами всех курсов в процессе обучения движут примерно одинаковые мотивы.

Далее мы анализировали терминальные ценности студентов психологов и пришли к следующим выводам. Есть небольшая динамика в предпочтительности определенных терминальных ценностей, но она не существенна. Предпочтение отдается ценностям высокого материального положения, достижений и сохранения собственной индивидуальности. На последнем месте стоят ценности креативности и духовного удовлетворения. Материальные ценности современная молодежь ставит выше духовных.

Проанализировав проведенное нами анкетирование, мы пришли к следующим выводам. Профессия «психолог» привлекает больше всего тем, что, работая, можно общаться с людьми, усовершенствовать знания и проявлять свои способности; наши испытуемые выбрали ее по своему желанию, отчасти посчитав модной или послушав родителей. В педагогиче-

ский вуз будущие психологи пошли потому, что сюда легче поступить и здесь легче учиться или по таким поверхностным причинам, как привлекательность места расположения. К концу обучения у большинства студентов отношение к профессии улучшилось, а вот после прохождения практики – в большинстве своем не изменилось или даже ухудшилось. Наши студенты выделили ряд потребностей, которые они могут реализовать, обучаясь и работая по профессии «психолог», больше всего положительных выборов получили потребности в самореализации, в общении и в знаниях. Из качеств, которые развивают занятия психологией, они выделили разборчивость в людях, толерантность и эмпатию. Больше всего студентам – психологам в университете нравятся, как мы выяснили, практические занятия, общение, а также лекционные курсы. А вот интерес к научной работе возрастает лишь к концу обучения. И в дальнейшем, после окончания вуза, учащиеся I и III курсов планируют работать психологом в коммерческой фирме или получать второе высшее образование, а вот пятикурсники рассуждают более критично и нацелены на работу на бюджетном месте.

В целом удовлетворенность своими успехами в учебе стабильна и довольно высока на всех трех изучаемых курсах. А вот удовлетворенность профессиональным выбором и овладением профессией имеет динамику к снижению.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили нам сделать следующие выводы: профессиональная мотивация будущих психологов в процессе обучения в вузе обладает специфической динамикой, а именно:

- ведущим мотивом учебной деятельности является мотив получения диплома, но в процессе обучения его значимость уменьшается;
- к концу обучения отношение к профессии «психолог» изменяется в лучшую сторону;
- в процессе обучения возрастает заинтересованность студента в научной работе;
- в процессе обучения у будущих психологов появляется желание работать на бюджетном месте;

- в процессе обучения удовлетворённость профессиональным выбором снижается.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст]. - М., 2000.
2. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности [Текст]. - Курск, 1991.
3. Реан, А.М. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией [Текст] // Вопросы психологии. - 1988. - №1.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]. - М., 1989.
5. Шадриков, В.Д. Способности и деятельность [Текст]. - М., 1994.

© А. А. Ушанова

Личностные особенности подростков с агрессивным поведением

Согласно С.Н. Ениколопову, агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т.п. состояния. Психологически агрессия выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением [3].

Характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями. Каждый возрастной этап имеет специфическую ситуацию развития и выдвигает определенные требования к личности. Адаптация к возрастным требованиям нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения [1].

Важность изучения подросткового агрессивного поведения определяется его значительной возрастной спецификой, которая проявляется крайне многообразно. Подростковый воз-

раст – это сложный период в развитии ребенка, в течение которого мы наблюдаем появление и формирование важных новообразований (формируются межличностные отношения, определяется место в обществе, вырабатываются морально-этические принципы, ценностные ориентации и пр.), а также негативных реакций и переживаний.

Л.И. Божович пишет о том, что в подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается. Данный возрастной период представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, которые с этого момента лишь начинают дальнейший путь своего развития. Однако здесь ведущими будут уже не возрастные закономерности, а закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека [2].

Так как личностные особенности оказываются наиболее важными для формирования агрессивных установок, мы считаем необходимым выявление и изучение особенностей свойств личности подростков, которые оказывают влияние на агрессию.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения степени выраженности агрессии и различных компонентов агрессивного поведения и личностных особенностей у подростков 12 – 14 лет.

Проведя анализ полученных результатов по методике Басса-Дарки и подсчитав индекс агрессивных реакций, мы разделили подростков, участвующих в исследовании, на 5 групп с разным уровнем проявления агрессии (1 – низкий, 2 – ниже среднего, 3 – средний, 4 – выше среднего и 5 – высокий).

Анализ результатов по методике Р. Кеттелла по всем подросткам (вне зависимости от уровня проявления агрессии) показал, что для мальчиков характерны эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, ответственность, целеустремленность, рассудительность, упорство, жестокость и бескомпромиссность в отстаивании своей точки зрения, замкнутость, холодность в отношении к общегрупповым нормам, самостоятельность, независимость, смелость, решительность, а также раздражительность, фрустрированность, неусидчивость, нетерпеливость. Девочкам – высокая степень сформированности интеллектуальных

функций, легкость в усвоении новых знаний, чувствительность, «женственная» мягкость и зависимость, эстетические наклонности, энергичность, привязанность к группе, невозмутимость. По нашему мнению, данные личностные черты во многом обусловлены подростковым возрастом – периодом возникновения чувства и образа взрослости, тенденции к самостоятельности, избавления от детской зависимости. Подростковый период – особый период в развитии ребенка, когда происходят изменения во всех сферах. Мальчики становятся более самостоятельными и независимыми, чтобы показать свою значимость среди окружающих, чувствуют себя более свободно, раскованно, уверенно, самостоятельно принимают решения, чтобы получить признание со стороны своих сверстников (они наиболее значимы в этот период). Девочки же в данный период эмоционально сензитивны, не критичны, особенно если это касается физиологических изменений (внешность, рост, вес и т.д.), стараются принадлежать к группе. Однако у мальчиков не прослеживаются такие важные качества, как интеллект, обеспечивающий успех в жизни, и терпеливость, сдержанность. У девочек наблюдаются новые черты, характерные для нашего общества, чтобы быть на равных с мальчиками, интеллект, энергичность, невозмутимость. Возможно, данные перемены связаны с изменениями, которые происходят в обществе в целом, дети усваивают то, что видят в семьях, на экране и в других местах, на улице, в школе и т.п. Происходят перемены в обществе, что обуславливает изменения, происходящие в усвоении половых ролей, которые становятся неопределенными.

Анализируя личностные особенности подростков (применяя U-критерий Манна-Уитни) на пяти выделенных нами уровнях, мы обнаружили, что мальчики-подростки с низким уровнем проявления агрессивных реакций имеют следующую характеристику: замкнутые, рассудительные, практичные, полагающиеся на себя, уделяют много внимания планированию своего поведения, задумываются над своими ошибками и способами их исправления. Девочки-подростки – доверчивые, сенситивные, с богатым воображением, нуждающиеся в поддержке, проявляют интерес к совместным действиям, подчиняют личные интересы групповым, энергичные.

Мальчики с уровнем проявления агрессивных реакций ниже среднего характеризуются как замкнутые, вдумчивые, разумные, эмоционально устойчивые, уверенные в себе, смелые и решительные. Девочки отличаются высокой степенью сформированности интеллектуальных функций, чувствительностью, доверчивостью и необходимостью в поддержке.

Девочкам на среднем уровне свойственны открытость, доброжелательность, высокая степень сформированности интеллектуальных функций, чувствительность, зависимость. Мальчики отличаются целеустремленностью, ответственностью, рассудительностью, некоторой замкнутостью, самостоятельностью и независимостью.

Девочек с уровнем проявления агрессии выше среднего можно описать следующим образом: эмоционально сензитивные, тревожные, импульсивные, плохо контролирующие свои эмоции и импульсивные влечения, неуверенные в своих силах, зависимые, ориентирующиеся на групповое мнение. Мальчики – упорные, рассудительные, замкнутые, эмоционально устойчивые, уверенные в себе, самостоятельные, независимые, смелые и решительные.

И, наконец, девочкам-подросткам с высоким уровнем агрессии характерны такие качества, как эмоциональная сензитивность, впечатлительность, беспечность, энергичность, переоценка собственных возможностей. Мальчикам-подросткам свойственны: замкнутость, рассудительность, самостоятельность, независимость, организованность и умение хорошо контролировать свои эмоции и поведение.

Далее, чтобы определить какие же черты личности подростков оказывают влияние на уровень агрессии, мы провели множественный регрессионный анализ. На низком уровне проявления агрессии определяющее влияние оказывают такие черты личности подростков, как сердечность и беспечность (низкий уровень = $0,323A + 0,312F$).

На уровне ниже среднего – сердечность, робость и самоуверенность (уровень ниже среднего = $0,297A + (-0,468)H + (-0,290)O$).

На среднем уровне проявления агрессии определяющее влияние оказывают следующие черты: осторожный индивиду-

лизм, высокий интеллект, эмоциональная устойчивость (средний уровень = $0,448J + 0,431B + 0,271C$).

На уровне выше среднего – эмоциональная неустойчивость, импульсивность, низкий интеллект (уровень выше среднего = $(-0,458)C + (-0,316)Q3 + (-0,236)B$).

И на высоком уровне проявления агрессивных реакций определяющее влияние оказывают беспокойство, смелость (высокий уровень = $0,484D + 0,279H$).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что чем активней и общительней подросток, тем ниже уровень проявления агрессии, а чем неуверенней в себе, а также если он нетерпелив и склонен к острым ощущениям, если у него низкий уровень сформированности интеллектуальных функций, тем выше уровень проявления агрессии.

Библиографический список

1. Агрессия и психическое здоровье [Текст] / под ред. Т.Б. Дмитриевой и Б.В. Шостаковича. – СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2002. – 464 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. [Текст]: избранные психологические труды, 2-е изд. / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

© Д. Е. Фирсов

Влияние религиозного воспитания на формирование Я-концепции человека. Анализ подходов

В жизни человеческого общества не так много есть вопросов, вызывающих настолько принципиальные споры и противоречия, как вопросы, связанные с верой и религией. Способность испытывать религиозную веру и на основании её конструировать своё поведение – одна из тех психических особенностей, что особенно выделяют человека из царства животных, и в человеческом обществе религиозная вера играет огромную роль.

Нет ничего удивительного в том, что для психологической науки представляет огромный интерес, каким же образом работает, функционирует сознание религиозного человека, что толкает его на те или иные поступки, чем глубоко религиозная личность отличается от обычного, светски настроенного и воспитанного человека. Это огромная и во многом ещё очень мало исследованная область жизни человеческого общества, изучение которой не только поможет нам лучше понять человека и человечество в целом, но и даст сугубо практические знания о функционировании религиозного сознания, весьма не лишние в нашу чрезвычайно богатую на религиозный экстремизм эпоху.

Естественно, для психологической науки главной принципиальной установкой при практическом изучении религиозной личности должен быть строго научный подход к данной проблеме. Психолог должен отвести в сторону всю метафизику, опутывающую структуру религиозных культов, а уж тем более отстраниться от выяснений достоинств или недостатков той или иной конфессии, а строго научными методами, точно такими же, как и при работе с обычными «светскими» людьми, выяснить, насколько это возможно, объективную научную истину.

В данном случае объектом научного интереса является вопрос о влиянии религии в целом и религиозного воспитания в детстве, в частности, на формирование Я-концепции человека.

Перед тем как перейти к непосредственному рассмотрению подходов к данной проблеме, следует определиться, что под Я-концепцией мы понимаем совокупность представлений человека о себе и своём месте в окружающем мире, сопряжённую с их оценкой, а под религией систему убеждений с либо институционализированными, либо традиционно определяемыми моделями церемоний, основанную на вере в сверхъестественные силы.

Говоря о проблеме влияния религиозного воспитания на формирование Я-концепции человека, мы можем выделить три основных подхода к проблеме, отталкиваясь от критерия сущности и степени данного влияния на личность человека:

1. Религия оказывает на развитие и функционирование Я-концепции человека преимущественно положительное влияние, способствует формированию гармоничной, устойчиво позитивной

Я-концепции, чувства удовлетворённости собой и своим местом в мире, помогает общему развитию личности.

2. Религия оказывает на развитие и функционирование Я-концепции человека преимущественно отрицательное влияние, способствует формированию негативной Я-концепции, чувства собственной недостаточности и неуспешности, неудовлетворённости собой, мешает общему развитию личности.

3. Религия вообще не оказывает никакого существенного влияния на Я-концепцию человека.

Следует сначала сказать о третьем из подходов. Любые известные мне научные исследования, касающиеся данной проблемы, рассматривают сам факт того, что религия оказывает влияние на личность человека, как аксиому. Да и с позиций здравого смысла понятно, что религиозная вера просто не может не оказывать влияния на личность человека, примером чему является само поведение адептов той или иной веры, в той или иной степени наглядно демонстрирующее проявление этого влияния. Однако, с точки зрения науки, не стоит отказываться от данного подхода, как от одного из, в принципе, вероятных и открытых для изучения.

Относительно первого и второго подходов, как нетрудно догадаться, присутствуют сильно полярные точки зрения. Идеи о преимущественно негативности религии для развития личности человека вообще и его Я-концепции в частности были свойственны советской психологической науке. Не особенно многочисленные исследования по психологии религии советских времён склонны определять влияние религии на человека как почти однозначно негативные. Советский психолог Д. М. Угринович приводит пример из исследований психолога М. Изера, доказавшего, что религиозное воспитание часто препятствует развитию способностей детей воспринимать естественно-научные объяснения явлений [1. С. 226], и упоминает о том, что частая практика запугивания детей тем, что за проступки «Бог накажет», может служить развитию у детей глубоких неврозов на фоне укоренившегося страха наказания [1. С. 230]. Усваивание норм религиозного поведения, в его представлении, предстаёт как во многом насильственный и механический процесс, итогом которого чаще является привыкание к ритуалу, а не воспитание истинной глубокой ве-

ры. Угринович приводит наблюдения Г. Оллпорта, который описывает, как маленький ребенок, приученный молиться на ночь перед иконой Богородицы, висевшей на стене, оказавшись на ночь один дома в чужой комнате, где иконы не было, использовал вместо иконы фотографию манекенщицы на обложке найденного им журнала. Совершив перед фотографией молитву, ребенок удовлетворенно отправился спать [1. С. 227]. В настоящий исторический период второй подход к проблеме не пользуется популярностью, за исключением, пожалуй, того направления в психологии, что изучает деятельность различных тоталитарных сект и часто публикует исследования, сообщающие примеры пагубного влияния деятельности тоталитарных сект на личность и деятельность своих последователей.

И, наконец, первый подход к проблеме на настоящий момент имеет наиболее весомую научно-психологическую базу. В современных научных исследованиях особенно часто обращается внимание на благоприятную способность религиозной веры помогать человеку обрести устойчивую самоидентификацию в окружающем мире, повысить самооценку, снизить уровень тревожности, сделать собственное поведение более регулируемым. Психологи В.Н.Павленко и К.Ваннер, изучая личностные особенности евангельских христиан-баптистов, подтвердили многие из этих положений [4. С. 73]. Одной из важнейших особенностей религиозной личности, по данным их исследований, является выраженный экстернальный локус контроля – передача ответственности за свою жизнь в руки Господа. Отдавая бразды правления своей жизнью в божьи руки, верующие перестают жестко планировать свою жизнь на будущее [4. С. 79]. Не строя планов, верующие и не испытывают разочарований по поводу неизбежного крушения каких-то из них, что также способствует снижению у них базового уровня тревожности. Экстернальный уровень контроля проявляется и в списывании причин человеческих, в том числе своих, грехов на козни и искушения Сатаны, что обеспечивает верующим немалую степень психологической защиты, помогающую сохранять внутреннюю гармонию и устойчивость к стрессовым ситуациям. Присутствующий в общинах верующих ингрупповый фаворитизм позволяет им поддерживать устойчивость к негативным влияниям окружающего их общества, пози-

тивную социальную идентичность и высокую самооценку. Психолог Ю.В.Саенко, изучив процессы формирования суеверий, в том числе и религиозных, приходит к выводу, что религия даёт человеку ответ на те вопросы, которые неизбежно будут мучить его в процессе взросления и развития личности, и для соблюдения гармоничности этого развития, бесспорно лучше иметь ответ, чем не иметь его. Каким будет этот ответ, зависит уже от особенностей самой религии, но то, что он даётся человеку, – неоспоримо [5. С. 89].

Р. Грановская формулирует эту мысль максимально ясно: «...когда на вершине располагаются духовные идеалы, формируются особо мощные связи, объединяющие всю иерархию ценностей...вера, в этом случае, питается фундаментальной потребностью человека в надёжном понимании событий и смысла своего существования. Столь упорядоченной действительности он не боится» [2. С. 415].

Всё вышесказанное позволяет предположить, что для формирующейся Я-Концепции ребёнка, воспитание в духе религиозных идеалов может оказаться важнейшим направляющим фактором развития и что сформированная под всеобъемлющим влиянием столь чётко структурированных и направленных на гуманистическое развитие личности идеалов, Я-Концепция некоего конкретного индивида будет, в основном, преимущественно положительной, а внутренний мир ребёнка будет достаточно гармоничным и устойчивым к негативным влияниям внешней среды.

Наши теоретические выводы, естественно, должны быть подтверждены или опровергнуты путём эмпирического исследования, и данное исследование на настоящий момент находится в стадии реализации. Задачей исследования является сравнение результатов выявления особенностей развития Я-концепции у группы детей из светской среды и равной ей по количественно-возрастным характеристикам группы детей, обучающихся в православной гимназии и, как следствие, воспитывающихся в религиозной среде. Тестирование проводится с помощью блока тестов для исследования личности, включающего пять методик:

1. Детский вариант индивидуально – типологического опросника (ИТО).
2. Метод диагностики межличностных отношений (ДМО).
3. Метод цветových выборов (МЦВ).
4. Детский вариант вербального фрустрационного теста.
5. Модернизированный вариант рисованного апперцептивного теста (РАТ).

Подробное развёрнутое описание данных методик, процедуры их проведения и обработки результатов представлено в специализированной литературе [3. С. 72-302]. Исследуемые выборки детей включают респондентов в возрасте от 10 до 17 лет, чтобы иметь возможность проследить формирование Я-концепции в его развитии, а также и развитие влияния религиозного воспитания на Я-концепцию, если наличие такого влияния будет подтверждено.

После анализа и сравнения между собой полученных результатов по двум выборкам детей и выявления отличий в формировании Я-концепции у детей из светской и религиозной среды можно будет установить, оказывает ли религиозное воспитание влияние на формирование Я-концепции ребёнка, и если оказывает, то в чём оно проявляется.

Библиографический список

1. Угринович, Д.М. Психология Религии [Текст]. - М., 1986.
2. Грановская, Р.М. Психология веры [Текст]. - СПб, 2004.
3. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Текст]. – СПб, 2000.
4. Павленко, В.Н., Ваннер, К. Особенности психологии Евангельских христиан-баптистов [Текст] // Вопросы Психологии. – 2004. - №5
5. Саенко, Ю.В. Психологические аспекты изучения суеверий [Текст] // Вопросы Психологии. – 2006. - №6.

Показатели социальной активности старшеклассников

В современном обществе такое качество личности, как социальная активность, становится все более востребованным и важным для успешной деятельности, воспринимается необходимым атрибутом успешного человека. Только активный, деятельный человек способен целенаправленно строить свою жизнь и осознанно преобразовывать окружающую действительность в соответствии с собственными целями и взглядами.

Активность личности — особый вид деятельности или особая деятельность, отличающаяся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приёмами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств, как инициативность и ситуативность.

Активность — это деятельность, направленная на преобразование окружающего мира. Принципиальное отличие активности от деятельности состоит в том, что деятельность исходит из потребности в предмете, а активность — из потребности в деятельности.

В исследовании Т.В. Шрейбер был выделен комплекс психологических свойств личности, которые оказывают влияние на проявление активности — самостоятельность, надежность, гибкость, ответственность, рефлексия, самокритичность, умение планировать и прогнозировать свое поведение, интернальность.

Исследование, проведенное в дополнительном образовании Т.А. Турбиной в 2007 г. позволило выявить социально-педагогические показатели, характеризующие уровень социальной активности подростков:

- ✓ степень свободы осуществляемой деятельности;
- ✓ уровень сознательности в поиске пространства приложения своих сил,
- ✓ степень возложения на себя социальной ответственности в процессе деятельности;
- ✓ степень включенности в социально-культурное творчество;

- ✓ степень целесообразности осуществляемого вида деятельности;
- ✓ степень социальной значимости и общественной полезности деятельности;
- ✓ степень проявления инициативы;
- ✓ мотивация деятельности, направленность на позитивные ценности.

Большинство исследователей активности человека отмечают важность ценностных основ активности. Особенно остро встает этот вопрос в отношении социальной активности.

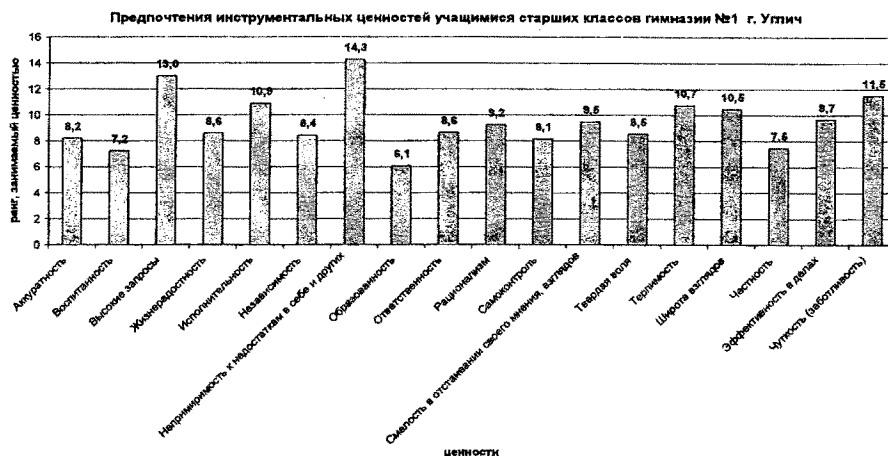
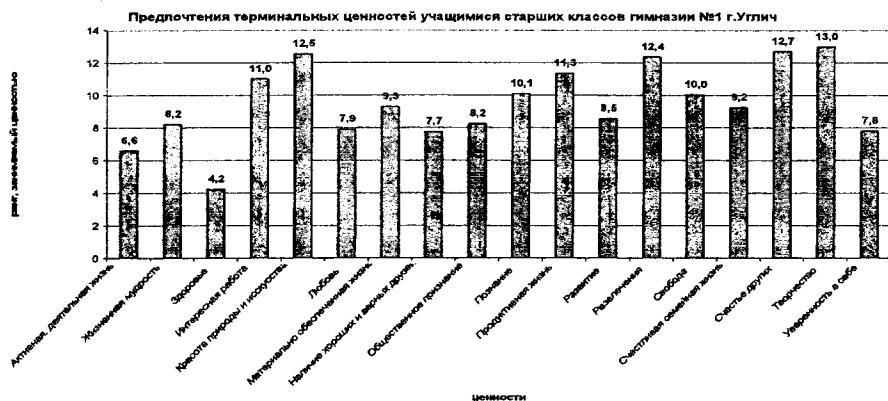
Психологические особенности старшеклассников таковы, что они сознательно ищут пространство приложения своих сил, стремятся усовершенствовать окружающую их действительность. Но руководят ли ими личные мотивы самообразования, саморазвития или в основе этого стремления лежат ценности общественной пользы и деятельности на благо социума, других людей?

В рамках региональной экспериментальной площадки по развитию социальной активности старшеклассников на базе гимназии № 1 г. Углича, Благовещенской средней общеобразовательной школы Большесельского района и Ярославского городского Центра внешкольной работы в период 2008-2009 гг. изучались особенности развития социальной активности у старшеклассников, обучающихся в этих образовательных учреждениях.

Результаты исследования ценностей, предпочитаемых старшеклассниками, показали, что есть определенная специфика в предпочтениях наиболее значимых ценностей в зависимости от типа образовательного учреждения и особенностей широкого социума, в котором живут старшеклассники. Вероятно, что и содержание той деятельности, в форме которой проявляется социальная активность старшеклассника, тоже определяет те ценности, которые он разделяет.

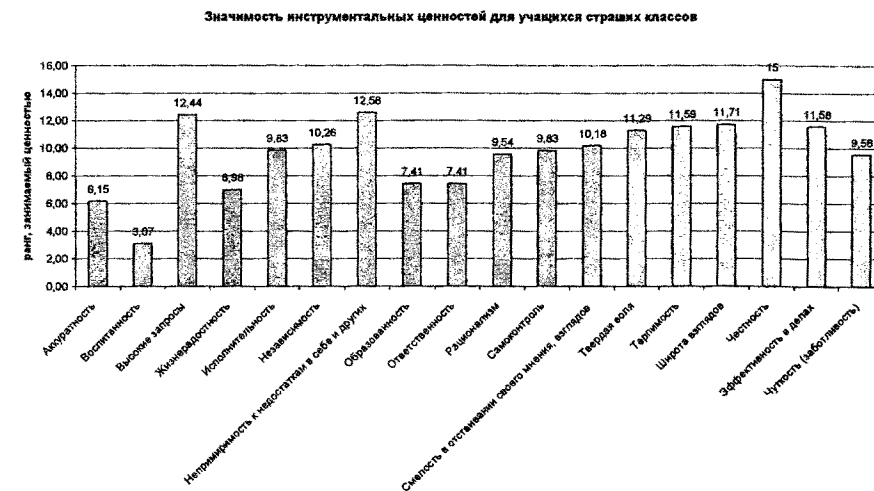
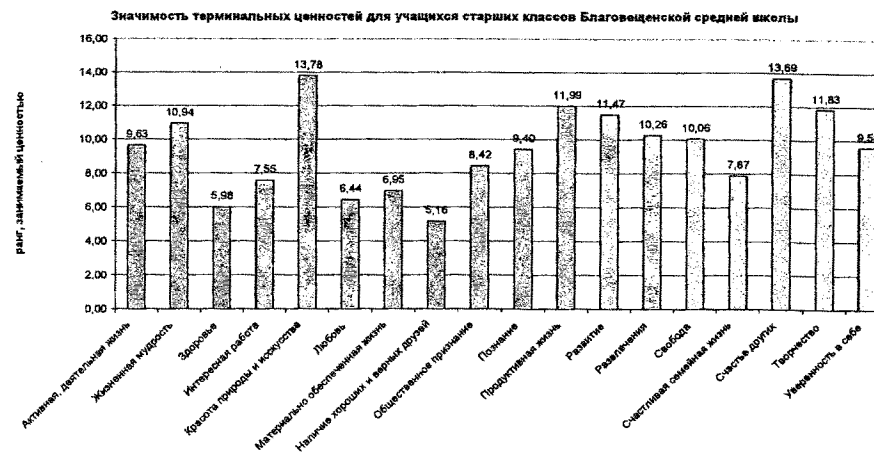
Так, социально активные старшеклассники гимназии г. Углича (51 человек, учащиеся 8-х, 9-х и 10-х классов) наиболее значимыми для себя назвали здоровье, активную, деятельную жизнь, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе (по результатам применения методики М.Рокича «Ценностные ориентации»), достаточно важным является для них общественное признание. Среди инструментальных ценностей (ценностей-

средств, как определяет их автор, то есть тех человеческих качеств, которые наиболее важны и предпочтительны для человека в любой ситуации) учащиеся гимназии малого города выделили образованность, воспитанность, честность, самоконтроль.



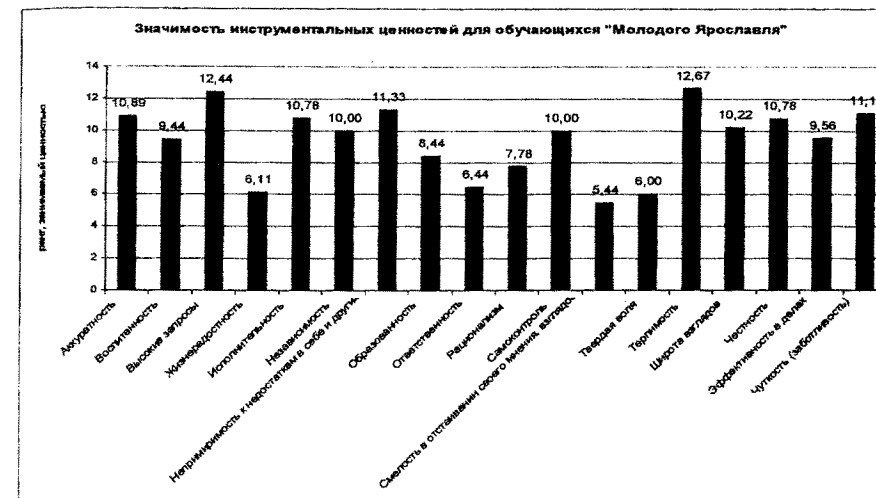
Учащиеся Благовещенской средней школы Большесельского района (24 человека, учащиеся 8-х, 9-х, 10-х классов) на первое место по значимости и важности для себя ставят наличие хороших и верных друзей, здоровье, любовь, материальную

обеспеченность жизни, интересную работу. Наиболее важные человеческие качества для них: воспитанность, аккуратность, жизнерадостность, ответственность и образованность.

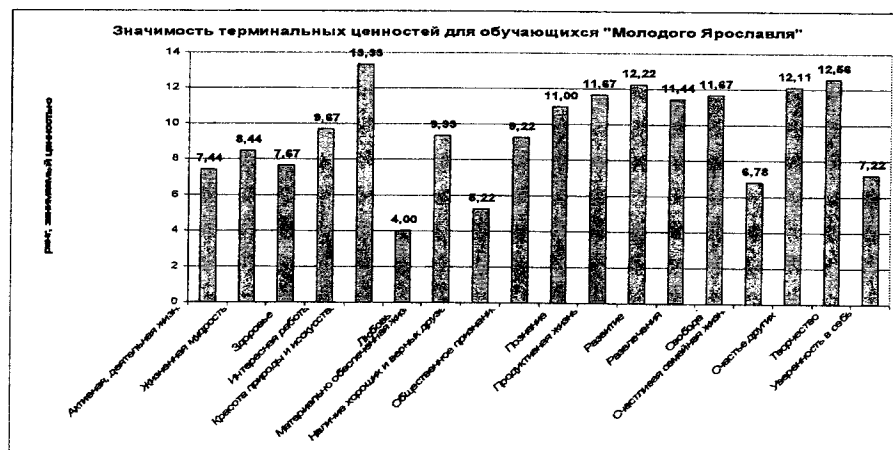


В учреждении дополнительного образования детей – Ярославском городском Центре внешкольной работы – в ис-

следовании особенностей социальной активности старшеклассников принимали участие два коллектива различной направленности: одно объединяет активистов-старшеклассников, лидеров, во втором старшеклассники реализуют свою социальную активность посредством вокальной, сольной деятельности. Терминальные ценности, ценности-цели у обучающихся в городском Центре внешкольной работы (24 старшеклассника в возрасте от 14 до 17 лет) во многом совпадают: это любовь, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, активная, деятельная жизнь. А вот средства для реализации этой активности в этих двух объединениях различаются. Если солисты вокально-инструментального ансамбля достигают своих целей с помощью жизнерадостности, честности, ответственности и самоконтроля, то для активистов наиболее важными и значимыми являются такие качества, как смелость в отстаивании собственного мнения, взглядов, позиций, твердая воля, жизнерадостность, ответственность.



Таким образом, для современных активных старшеклассников свойственно как признание естественной в этом возрасте значимости дружеского общения и поддержки, любви, так и понимание ими ценности уверенной, активной, деятельной позиции в жизни. Старшеклассники высоко оценивают значимость честности, ответственности, жизнерадостности в человеке. В то же время особенности жизни и условия существования личности (крупный город, малый город, село, гимназическое образование, дополнительное образование детей и т.п.) содержательно корректируют ценностную составляющую социальной активности. Так, учащиеся гимназии в условиях малого города чаще реализуют свою социальную активность в различных социальных проектах, сообразно этому наиболее важными для проявления активности становятся для них собственная образованность, воспитанность, честность, ценность активной жизни и общественное признание их деятельности. В сельской школе важным становится умение быть воспитанным, аккуратным, жизнерадостным и ответственным для проявления активности, прежде всего в активной заботе о своем ближайшем окружении (друзьях, соседях) и в ответственности за свою собственную жизнь. В условиях дополнительного образования детей и широкого спектра возможностей самопроявления и са-



морализации в большом городе оптимальным и значимым для реализации старшеклассником социальной активности становится его активная жизненная позиция, уверенность в себе, смелость и желание отстаивать собственное мнение и взгляды, ответственность.

Таким образом, ценностные ориентации личности могут выступать одним из показателей социальной активности человека, а также могут служить критерием выделения именно социальной активности из более широкого спектра проявлений личностной активности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст]. – М., 1991.
2. Никиреев, Е.М. Направленность личности и методы ее исследования [Текст]. – М., 2004.
3. Турбина, Т.А. Культурно-досуговая деятельность как средство развития социальной активности современных подростков [Текст]: автореф. дисс... канд. пед. наук. – СПб., 2007.
4. Шрейбер, Т.В. Детерминанты смыслообразующей активности личности (на материале исследования старших школьников) [Текст]: автореф. дисс... канд. психол. наук. – Пермь, 2006.
5. Хайкин, В.Л. Активность (характеристики и развитие) [Текст]. — М.; Воронеж, 2000.

© А. Э. Цымбалюк

Характеристика значимых жизненных событий в юношеском возрасте

Характеристика значимых жизненных событий в юношеском возрасте является одной из поставленных нами задач исследования проблемы ментальной репрезентации ситуаций жизненного пути. Ее актуальность для нашего исследования основывается на том, что в отечественной и зарубежной литературе, посвященной рассмотрению юношеского возраста, существует достаточно полное описание задач, противоречий,

решаемых на данном возрастном этапе [3; 5; 6; 8], но они недостаточно четко конкретизированы.

Так, например, Р. Хавиггерст [7] в период взросления выделяет следующие задачи возраста:

- принятие своей внешности, осознание особенностей своего тела и формирование умений эффективно его использовать;

- усвоение мужской или женской роли (складывание индивидуальной структуры гендерного поведения, своего образа гендерной роли, внутренней позиции мужчины или женщины);

- установление новых и более зрелых отношений со сверстниками обоих полов;

- завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;

- подготовка к профессиональной карьере, обучение нацелено на получение профессии (в вузе или непосредственно на рабочем месте, и даже еще в школе – при дифференцированном отношении к разным предметам, посещении учебных курсов);

- подготовка к браку и семейной жизни, приобретение знаний и социальной готовности принять на себя ответственность, связанную с партнерством и семьей;

- формирование социально ответственного поведения, гражданской активности (в том числе политической, идеологической, экологической и т.д.);

- построение внутренней системы ценностей и этического сознания как руководства для поведения.

Задачи развития в юношеском возрасте рассматривает Э. Эриксон, который считает основным психосоциальным кризисом развития юношеского возраста идентичность, то есть некоторую самоидентичность относительно будущей профессии, гендерной идентификации, социальной позиции [9].

По мнению В.В. Давыдова, ведущей деятельностью юношеского возраста является учебно-профессиональная. Идея профессионального самоопределения вытекает как идея ведущей деятельности для юношества, а представления о професси-

ях являются одной из содержательных основ образа будущего у юноши или девушки [8].

Для решения поставленной нами задачи исследования была использована методика «Психологическая автобиография», разработанная Л.Ф. Бурлачуком, Е.Ю. Коржовой [2]. Это экспрессивная проективная методика исследования переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни. Методика позволяет выявить особенности восприятия значимых жизненных ситуаций, а именно – наиболее важных событий в жизни человека. При этом события можно понимать как задачи, решаемые человеком в процессе жизни [4].

В исследовании принимали участие 125 девушек в возрасте 17 – 23 лет (студентки ФФРиК ЯГПУ им. К.Д. Ушинского).

Нами были выявлены значимые желательные и нежелательные события жизненного пути для девушек 17 – 23 лет.

Так, к значимым желательным событиям относятся события, связанные с учебной деятельностью. Их отмечают 97,6% девушек (это события, связанные с учебой в школе, поступлением в институт, сдачей экзаменов) и оценивают степень влияния данной ситуации как значительную (средний вес – 4,32). События, связанные с личными интересами, переживаниями, проведением свободного времени, указывают 76,8% девушек (спектр этих событий широк: отдых, проведение времени за любимым делом, самосовершенствование и т.д.), эти события оцениваются как имеющие значительное влияние (средний вес – 4,27). События, связанные с работой, называют 72% девушек (это устройство на работу, поиск работы) и оценивают их как имеющие значительное влияние (средний вес – 4,57). События выхода замуж и создание семьи как имеющие значительное влияние (средний вес – 4,83) отмечают 57,8% девушек. Рождения и воспитания ребенка как значительное событие (средний вес – 4,68) указывают 50,4% девушек. События, связанные с наличием стабильных межличностных отношений (дружба, любовь) как значимые (средний вес – 4,8) указывают 48,8% девушек. События, связанные с изменением межличностных отношений (разногласия, появление новых знакомых и т.д.) называют 36,8% девушек (средний вес – 4,44). Собствен-

ное рождение как значимое событие (средний вес – 4,81) отмечают 32,8% девушек. События, связанные со сменой места жительства (средний вес – 4,58), отмечают 24,8% девушек; события, связанные с материальным положением (средний вес – 4,7) – 20,0% девушек; рождение члена семьи (средний вес – 4,65) отмечают 12,8% девушек; события, связанные с покупкой квартиры (средний вес – 4,58) – 9,6% девушек; события, связанные с изменением межличностных отношений в родительской семье (средний вес – 4,64) – 8,8% девушек; события, связанные с изменениями в учебной деятельности (смена школы, изменение статуса в учебной группе) (средний вес – 4,0) – 7,2% девушек; ситуация обретения самостоятельности (средний вес – 5,0) – 2,4% девушек; ситуации, связанные с болезнью, травмами (средний вес – 4,50) – 3,2% девушек.

На основе анализа результатов (исходя из частоты упоминания и степени влияния) можно определить как наиболее значимые для данного жизненного периода следующие события: связанные с учебной деятельностью (сдача экзамена, поступление в институт), создание семьи, воспитание ребенка, устройство на работу, события, связанные с проведением свободного времени.

Как нежелательные события жизненного пути девушки отмечают смерть, болезнь близких людей (34,4%), нежелательные изменения в межличностных отношениях (32%), при этом оценивают степень влияния как значительную (средний вес – 4,67; 4,14 соответственно), и нежелательные события, связанные с учебной деятельностью (32%), оценивая степень влияния как умеренную (средний вес – 3,2).

При этом существуют статистически достоверные отличия при указании значимых событий от курса к курсу: события, связанные с учебной деятельностью ($p < 0,000$), и события, связанные с выходом замуж и созданием семьи ($p < 0,05$) (поскольку выборка имеет распределение, отличающееся от нормального (по критерию нормальности Колмогорова–Смирнова ($p < 0,05$)), для выявления различий использовался критерий Н-Краскала-Уоллеса для К-независимых выборок).

Существуют статистически достоверные отличия в указании событий учебной деятельности 1 и 2 курсом (Критерий

U-Манна-Уитни ($p < 0,001$)). Существуют статистически достоверные отличия в указании событий рождения ребенка студентами 2 и 3 курсов (Критерий U-Манна-Уитни ($p < 0,05$)). Существуют статистически достоверные отличия в указании событий учебной деятельности 1 и 5 курса (Критерий U-Манна-Уитни ($p < 0,01$)). Различия на уровне статистической тенденции обнаружены между 2 и 3 курсом в указании событий, связанных с изменением межличностных отношений ($p < 0,1$); между 3 и 5 курсом в указании событий, связанных с наличием стабильных межличностных отношений, событий, связанных с материальным положением, созданием семьи ($p < 0,1$); между 1 и 5 курсом в указании события создания семьи ($p < 0,1$).

Таким образом, в целом события, связанные с учебной деятельностью, являются значимыми для юношеского возраста, но существует динамика значимости: она снижается от первого к пятому курсу, при этом наблюдается резкий спад на втором курсе. Это можно объяснить, в том числе, большей значимостью на первом курсе событий прошлого, чем событий будущего (жизненных задач) (существуют статистически достоверные отличия в количестве указаний прошлых положительных событий 1-5 курсов по критерию Н-Краскала-Уоллеса для К-независимых выборок ($p < 0,05$)). Также полученные результаты можно объяснить повышением значимости других сфер жизнедеятельности (например, семейной).

Таким образом, мы определили значимые события жизненного пути для девушек 17-23 лет: сдача экзамена, поступление в институт, создание семьи, рождение, воспитание ребенка, устройство на работу. При этом существует динамика значимости данных событий. Можно предположить, что такие результаты связаны с реализацией учебно-профессиональной деятельности на данном этапе жизненного пути, а также социальных задач, характерных для юношеского возраста (поиск спутника жизни и установление близких дружеских связей [1; 3; 8; 9]).

На следующем этапе нашего исследования мы выявляли ментальную репрезентацию ситуаций, определяющих решение обозначенных выше конкретных задач юношеского возраста.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980. – 334 с.
2. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. Головаха, Е.И. Профессиональное самоопределение и жизненная перспектива молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 142 с.
4. Жеребцов, С.Н. Взаимосвязь ценностных ориентаций и значимых событий жизненного пути личности в юношеском возрасте [Текст]: автореф. дис. ... к.психол.н. / Нац. ин-т образования М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск, 2001. – 27 с.
5. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
6. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
7. Ремимидт, Х. Подростковый и юношеский возраст [Текст] / Х. Ремимидт // Проблемы становления личности. – М., 1995. – С. 148 – 149.
8. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология [Текст] / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
9. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996 – 344 с.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

© Н.В. Нижегородцева

Проблема индивидуализации обучения в современной педагогической психологии

Проблема индивидуализации обучения в условиях гуманизации образования приобретает особую актуальность, рассматривается рядом авторов как необходимый фактор реализации целей образования и формирования индивидуальности. Современное образование, центрируясь на обучающемся, все в большей степени становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации (И.А. Зимняя), индивидуальность учащегося во всех своих проявлениях - индивидуальных, личностных, субъектных - рассматривается не только в качестве объекта, но и активного субъекта педагогического процесса. Переход от «субъект-объектной» к «субъект-субъектной» парадигме - превращение учащегося из пассивного объекта педагогических воздействий в активного участника образовательного процесса - представляет собой одну из проблем современного образования, решение которой заключается в нахождении оптимальных способов сочетания индивидуальных особенностей каждого учащегося с содержанием, формами и методами обучения.

Понятие «индивидуализация обучения» в современной литературе определяется неоднозначно, и в каждом конкретном случае его содержание зависит от исходных теоретических посылок авторов и от того, какие цели и средства имеются в виду, когда говорят об индивидуализации обучения. Нередко «индивидуализация» трактуется достаточно широко, что фактически приводит к смешению понятий «индивидуализация» и «дифференциация» обучения, в ряде работ эти термины используются как синонимы (А.А. Бударный, Е.Я. Голант, А.А. Курсанов и др.) В других работах при определении путей и способов индивидуального подхода в обучении авторы сужают понятие «ин-

дивидуализация» до ограниченного круга психических и физиологических особенностей учащихся, сосредоточивая свое внимание либо на их умственных способностях, либо на интересах и склонностях и состоянии здоровья (В.А. Крутецкий, А.Б. Орлов, Радзиховский и др.).

В психолого-педагогической литературе понятие «индивидуализация обучения» как правило употребляется в сочетании с понятием «дифференциация». В ранних работах в области индивидуальной психологии (А. Бине, Э. Мейман, В. Штерн и др.) термин «дифференциация» использовался в достаточно узком значении: как разделение учащихся в зависимости от уровня интеллектуального развития, знаний и умений, интересов и склонностей для обучения на разных потоках, по разным программам, в том числе и в специализированных школах и классах. Такая трактовка понятия «дифференциация обучения» достаточно часто встречается и в современных психолого-педагогических исследованиях (А.М. Дреер, Е.С. Рабунский, Б. Саймон и др.). Понятие «дифференциация» используют и в более широком смысле. При формировании содержания образования и организации учебной работы говорят о дифференциации по возрастному, половому, регионально-экономическому, национальному и другим признакам. Если в первом случае дифференциация обучения строится на основе учета индивидуально-своеобразных свойств каждого учащегося, то во втором случае речь идет о более общих, типологических свойствах (пол, возраст и т.д.) и особенностях, обусловленных социокультурными факторами (национальность, место проживания и т.д.).

Один из исследователей проблемы, И.Э. Унт, предлагает использовать термин «индивидуализация» во всех случаях, когда речь идет об учете в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Под «дифференциацией» в этом случае имеется в виду учет индивидуальных особенностей учащихся при группировке их на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения. В таком понимании «дифференциация» выступает как

форма организации индивидуального подхода в обучении (*И.Э. Унт*).

Трудности решения проблемы индивидуализации в образовании во многом обусловлены спецификой организации учебного процесса и необходимостью согласования классно-урочной системы обучения с особенностями каждого учащегося. При работе с классом педагог неизбежно использует преимущественно групповые формы и методы работы, ориентированные на «среднего» ученика. Учет индивидуально-специфических, единичных особенностей учащихся осложняется также из-за недостатка необходимой для этого информации, то есть из-за незнания этих особенностей педагогом и отсутствия соответствующей учебно-методической базы. Активно разрабатываемые в последнее время программы и методики дифференцированного обучения не решают проблему индивидуализации обучения в полной мере, так как ориентированы на работу с группой учащихся, имеющих сходные особенности. Более того, ориентация на «среднего» ученика и общие закономерности познавательной деятельности определяется универсальным «всеобщим» содержанием образования, которое, в свою очередь, реализуется в учебных программах, планах, формах и методах учебной работы. Поэтому даже при индивидуальной организации обучения в силу того, что педагог использует стандартные программы и учебники, индивидуализация обучения, по сути, отсутствует.

По мнению Б.Саймона, известного английского специалиста по вопросам педагогики и психологии, педагогические концепции, выдвигающие своим исходным пунктом индивидуальные различия учащихся (имеются в виду единичные индивидуально-своеобразные особенности), являются неправомерными. Автор исходит из того, что главное назначение школы – содействие ребенку в усвоении знаний, развитии у него все более сложных умений, навыков, способностей к интеллектуальным операциям, это универсальная сверхзадача школьного обучения, которая должна быть реализована в отношении каждого учащегося. Индивидуальные различия, по его мнению, «будут иметь значение лишь настолько, насколько универсальные педагогические средства и методы окажутся неэффектив-

ными применительно к отдельному ребенку или группе детей в силу индивидуальных особенностей их развития и характера. Таким образом, необходимо сосредоточиться на разработке универсальных педагогических средств и методов, которые должны модифицироваться для частных случаев» [3. С. 112-113]. Принцип «всеобщности» содержания образования, вытекающий из определения одной из его функций (трансляция культуры от поколения к поколению), и необходимость использования универсальных методов в учебном процессе не вызывают сомнений. Вместе с тем сведение «индивидуализации» к «коррекции» представляется неправомерным. В целях эффективности обучения необходимо, чтобы педагог еще до начала обучения (а не тогда, когда учащийся столкнется с серьезными трудностями), ориентируясь на нормативные документы и особенности ученика, проектировал свою педагогическую деятельность, выбирал необходимые для этого формы и методы, соответствующие учебные пособия и задания. Иными словами, владея тем или иным арсеналом педагогических средств, педагог в начале каждого этапа обучения выбирает из них те, которые будут наиболее эффективны в работе с учащимся, имеющим на данный момент определенные индивидуальные свойства, при условии, что сведения о развитии учащихся получены с помощью профессиональных надежных методов.

Поиск путей и способов индивидуализации обучения во много определяется пониманием содержания понятия «индивидуальность». В работах Б.Г.Ананьева «индивидуальность» определена как сложная многоуровневая система свойств человека как индивида, субъекта предметной деятельности и субъекта общественных отношений. В таком понимании «индивидуальность» представляет собой единство общего (всеобщего), особенного и единичного. Общее для разных индивидуальностей определяется общностью формальных признаков, всеобщим характером законов развития и общностью детерминации внешнего и внутреннего характера. Степень общности свойств может быть различной: общечеловеческой (всеобщей) – строение тела, этапы и стадии развития, условия жизнедеятельности и др. - и свойственной ограниченной группе людей (особенной) – свойства, общие для людей одной национальности, одного

пола, одного возраста и т.д. Единичное в индивидуальности проявляется в индивидуальной мере выраженности и качественном своеобразии ее свойств.

Такое понимание индивидуальности приводит к выводу о том, что любое обучение индивидуально в том смысле, что объектом любого педагогического воздействия является целостная индивидуальность учащегося или их совокупность. Вопрос заключается в том, на какую степень общности индивидуальных свойств ориентирована та или иная образовательная программа. Вопрос о содержании и методах обучения, без сомнения, относится к компетенции специалистов в области дидактики. В контексте педагогической психологии существенно отметить, что развитие учащегося в процессе обучения будет полноценным и эффективным в том случае, когда педагогическое воздействие ориентировано на индивидуальные свойства учащихся разных уровней и разной степени общности/единичности.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие. - Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. - 480 с.
2. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография. - Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. - 338 с.
3. Саймон, Б. Общество и образование [Текст]: пер. с англ. / общ. ред. и пер. В.Я. Пилиповского. - М.: Прогресс, 1989. - 200 с.
4. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]. - М.: Педагогика, 1990. - 192 с.

© Н. В. Шарова

Индивидуальные особенности психологического развития младших школьников

При поступлении ребенка в школу стало уже традиционным говорить о формировании его психологической готовности к учебной деятельности. Разные исследователи выделяют несколько компонентов психологической готовности к обуче-

нию, а именно: физический, социальный, психический. «Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников» [2]. Психологическая готовность к обучению определяет процесс успешной адаптации ребенка в школе и его возможности в учебной деятельности. Здесь мы намеренно говорим о возможностях, а не о способностях, потому что в процессе адаптации играют важную роль не только психические процессы и качества ребенка, но и социальные (готовность родителей, личность педагога и его профессиональная педагогическая деятельность, характер общения со сверстниками и их особенности).

В поведении ребенка в начале обучения наблюдаются значительные изменения: возникают трудности адаптации к режиму дня; изменяется характер общения со взрослыми; изменяются взаимоотношения в семье; снижается интерес к обучению во второй половине учебного года.

Все эти проблемы, которые мы выше обозначили и проанализировали в других работах [3;4;5;6], указывают на то, что, несмотря на общие закономерности психического развития младших школьников, возникают индивидуальные пути их развития, которые редко исследуются, так как требуют длительного изучения.

Обобщая накопившийся материал о психическом развитии детей на протяжении нескольких лет обучения в начальной школе, мы можем выделить их некоторые индивидуальные особенности. С учётом того, что для учителей в процессе осуществлении педагогической деятельности наиболее существенными психическими особенностями развития ребенка являются уровень способностей, учебная мотивация и произвольность поведения, нами в качестве объекта исследования были выделены познавательные процессы, такие как внимание, память, мышление, школьная мотивация и самооценка воспитанности. Предметом исследования являются уровень развития выше обозначенных познавательных процессов, школьной мотивации и самооценки воспитанности детей на протяжении обучения со второго по четвертый класс.

В качестве методик исследования использовались методика «10 слов» (на исследование объема вербальной кратковременной памяти), методики «Исключение лишнего», «Обобщение», «Числовые ряды», «Аналогии», «Логические задачи» (на изучение уровня развития словесно-логического мышления), методика «10 ошибок» (на исследование уровня развития внимания). Для изучения школьной мотивации использовалась методика Н. Г. Лускановой [1]. Самооценка воспитанности учащихся осуществлялась путем оценивания существующих у них качеств, необходимых в школе, по пятибалльной системе от 0 до 4 баллов. Результаты исследования по данным методикам, за исключением методики Н. Г. Лускановой, на протяжении нескольких лет проходили нормирование, вследствие чего были созданы нормы для каждого измеряемого параметра. В качестве методов обработки результатов данного исследования использовались среднее значение, t-Студент, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Обратимся к результатам исследования учащихся одного и того же класса, чтобы отметить индивидуальные особенности развития нескольких параметров. В ходе обучения в классе происходили некоторые изменения по составу учащихся, одни учащиеся выбывали, другие прибывали, третьи не участвовали в замерах в связи с болезнью. Таким образом, из 28 человек, обучавшихся в 1 классе, постоянными испытуемыми к концу 4 класса оказались 22 учащихся.

Закономерности возрастных изменений мы выявляли с помощью критерия t-Студента. По результатам использования этого критерия были получены значимые различия по следующим параметрам между уровнем их развития в каждом следующем классе начальной школы. По уровню развития школьной мотивации выявились значимые различия между результатами 2 и 4 классов ($t=2,07$ при $p=0,05$), по уровню развития слуховой вербальной памяти между данными 2 и 4 классов ($t=2,56$ при $p=0,05$), по уровню развития внимания между 2 и 4 классом ($t=4,37$ при $p=0,001$), значительных изменений по самооценке учащихся не происходит при переходе от одного класса к другому, а вот по общему показателю развитию мышления при переходе от 2 к 3 классу ($t=3,49$ при $p=0,01$), от 3 к 4

классу ($t=3,49$ при $p=0,01$) и между 2 и 4 классами ($t=2,38$ при $p=0,05$) происходят значительные изменения. Полученные данные критерии различия свидетельствуют о значимости изменений в познавательной сфере ребенка при переходе от 2 к 4 классу, 3 класс выступает как необходимый промежуточный этап накопления и превращения количественных характеристик в качественные. Однако по средним значениям данного класса видно, что «рост» детей наблюдается в основном в познавательных процессах, как и предполагалось, а в отношении школьной мотивации наблюдается значительное снижение, о чем мы уже писали в других публикациях [3;6], характеризуя особенности развития современных школьников. Самооценка воспитанности младших школьников незначительно повышается в 3 классе и понижается в 4 классе, возвращаясь примерно к тому же уровню, что и в 2 классе. Подобную тенденцию изменений можно объяснить относительной устойчивостью самооценки учащихся – с одной стороны, с другой стороны, получается, что младшие школьники перед выпуском из 4 класса начинают осознавать некоторые недостатки своего поведения и личности в целом, ощущая сомнения и тревогу по поводу настоящего и будущего.

Проводя корреляционный анализ на данной выборке и между всеми показателями, получили следующие закономерности. Школьная мотивация отрицательно связана с уровнем внимания учащихся в 3 классе ($r=-0,69$ при $p=0,01$). Это можно объяснить, скорее всего, увеличивающимися требованиями преподавателя и усложняющейся программой, которые вынуждают к развитию большей сосредоточенности, но в то же время вызывают негативное отношение к выполнению домашних заданий, самостоятельной подготовке и другим сторонам учебной деятельности. В 3 и 4 классе отмечается тесная положительная связь школьной мотивации с интеллектом (соответственно в 3 классе $r=0,68$ и в 4 классе $r=0,66$ при $p=0,01$), что свидетельствует о проживании ребенком ситуаций успеха в учебной деятельности за счет своих интеллектуальных ресурсов, это приводит к укреплению учебных мотивов. Неожиданным оказался результат выявленной отрицательной связи между уровнем развития вербальной памяти с уровнем развития вни-

мания во 2 классе ($r = -0,68$ при $p = 0,01$). Вероятно, ко 2 классу познавательные процессы ещё плохо интегрированы между собой, однако возможно и другое объяснение: вербальная память измерялась на слух, а внимание письменно, где дети имеют ещё недостаточно развитые навыки чтения и удержания внимания. В 3 и 4 классе наблюдается положительная связь между самооценкой воспитанности и уровнем развития мышления в 4 классе ($r = 0,66$ при $p = 0,01$). Данный результат ещё раз подтверждает тенденцию к усилению положительного отношения к себе при создании ситуации успеха.

Однако изучение только общих возрастных закономерностей развития психики не может позволить практическим психологам и педагогам начальных классов объяснить некоторые отклонения от «усредненного» пути развития отдельных детей. Рассмотрим индивидуальные особенности развития некоторых учащихся, которые не укладываются в общую картину. Испытуемый Д.Ю. в 3 классе испытывал трудности в обучении в связи с понижением показателей развития памяти, внимания, мышления, однако при сохранении невысоких показателей памяти, внимания на фоне увеличения роста мышления до среднего значения школьная мотивация начала расти, достигая уже среднего уровня, несмотря на сохраняющиеся некоторые трудности обучения.

Совершенно другая тенденция в развитии отмечается у испытуемой П.Ю.: в 3 классе наблюдается некоторое снижение показателей школьной мотивации и внимания, а к 4 классу при ухудшении показателей мышления, на фоне незначительных улучшений в памяти и внимании возрастает мотивация и самооценка. Таким образом, мы можем предполагать, что у данного ребенка срабатывают защитные механизмы личности («У меня не получается, но я всё равно хорошая»). У некоторых испытуемых (Н.В., П.Е., С.Ю.) наблюдается компенсаторный механизм познавательных процессов, когда при недостатках развития памяти, внимания или мышления другие процессы улучшаются, тогда это начинает вызывать изменения и в самооценке. Такой анализ индивидуальных показателей дает больше возможностей для разработки рекомендаций педагогу и родителям в обучении и воспитании детей.

Библиографический список

1. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога [Текст]. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 352 с.
2. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 528 с.
3. Шарова, Н.В. Мотивационный компонент учебной деятельности [Текст] // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы 2 Всероссийской научно-практической конференции, 18-19 октября 2005г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль, 2005. – С. 312-315.
4. Шарова, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей на этапе адаптации к школе [Текст] // Материалы Международной конференции посвященной 10-летию ИПП (декабрь 2005г.). – С. 181-182..
5. Шарова, Н.В. Компоненты адаптации первоклассников [Текст] // Современные проблемы прикладной психологии: материалы Всероссийской научно-практической и методической конференции. Т. 2. - Ярославль, 2006. - С. 226-229.
6. Шарова, Н.В. Развитие мотивации учения в начальных классах [Текст] // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. Направление III, IV. – М., 2008. – С. 391-392.

© Н. В. Шарова, О. К. Назарова

Социально-психологические особенности юношей и девушек и их уровень конфликтности

Изучением конфликтов занимаются разные науки, среди которых ведущая роль отводится социологии и психологии. Среди отечественных психологов природу конфликтов, его психологические причины изучали А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, Н.В. Крогеус, Б. И. Хасан и многие другие. Однако возрастные особенности участников конфликта практически не изучаются в психологии конфликта или же изучаются в контексте педагогических конфликтов между учителем и учащи-

мися. Результаты исследований конфликтов в юношеском возрасте между старшеклассниками или студентами часто распространяются на межличностные и групповые конфликты взрослых вообще. В социальной психологии также остается много нерешенных вопросов в отношении психологических причин конфликтов: нет единого понимания субъективной стороны конфликтов (сюда могут относиться и искаженное восприятие социальной ситуации, и личностные особенности участников).

В психологии часто используют понятие «конфликтность личности» как интегральное качество или особое отдельное качество, которое отражает частоту вступления в межличностные конфликты. А.Я.Анцупов и А.И.Шипилов считают, что конфликтность личности определяется комплексным действием *психологических* (темперамент, уровень агрессивности, психологическая устойчивость, акцентуация характера и т.д.), *социально-психологических* (социальные установки и ценности, отношение к оппоненту, компетентность в общении и др.) и *социальных* факторов (условия жизни и деятельности, возможности для удовлетворения потребностей и т.п.).

В настоящее время проблема уровня конфликтности в юношеском возрасте стоит очень остро. Изменения социальной структуры общества, ценностная система отношений привели к обострению агрессии среди молодежи, неуверенности в своих силах и возможностей в трудной жизненной ситуации. Избыток информации вызывает дезориентацию молодежи в выборе своего жизненного пути. Поэтому весьма актуальным является изучение компонентов конфликтной личности юношеского возраста.

На основе теоретического анализа литературы были выделены компоненты личности, связанные с конфликтным поведением, а именно: тревожность, агрессия, социальный статус. Исходя из выше сказанного, нами было выдвинуто предположение о том, что юноши и девушки с более высоким уровнем конфликтности достигают более высокого социального статуса в коллективе, обладают высоким уровнем агрессивности и более низким уровнем учебной тревожности. В качестве методов исследования использовался метод тестирования и опросный метод социометрии. Методический инструментарий

исследования составили следующие методики: тест на оценку уровня конфликтности личности, тест К.Н.Томаса, выявляющий стратегии поведения в конфликте; опросник Басса – Дарки, направленный на изучение агрессии; тест Филипса для выявления уровня учебной тревожности; исследование межличностных взаимоотношений в группе с помощью социометрии. Выборку составили 70 человек – 50 девушек, 20 юношей учащиеся профессионального училища в возрасте от 16 до 19 лет, обучающихся по разным специальностям (художники, повара, операторы связи, лаборанты, электрики). Для обработки результатов использовали методы математической статистики: U – критерий Манна – Уитни, ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

В результате корреляционного анализа было выявлено достаточно большое количество значимых корреляционных связей. Здесь же отметим только те значимые связи, которые получились между конфликтностью и выше обозначенными причинами конфликтности:

– обнаружена положительная связь между социометрическим статусом и уровнем конфликтности ($R = 0,55$; уровень значимости $p < 0,001$); это можно объяснить тем, что конфликтные юноши и девушки наиболее упорны в достижении своей цели – высокого социального статуса и, как следствие этого, пользуются большим авторитетом в своей группе сверстников;

– также был получен значимый коэффициент корреляции между уровнем конфликтности и косвенной агрессией ($R = 0,34$; уровень значимости $p < 0,01$), что означает стремление юношей и девушек из-за своей категоричности и конфликтности ответить на фрустрационную ситуацию с помощью агрессии, которая может отводить подозрения от них, но в то же время помогает достигать своих целей;

– выявлен значимый коэффициент корреляции между уровнем конфликтности и физической агрессией ($R = 0,28$; уровень значимости $p < 0,05$); это подтверждает многие теоретические представления о том, что агрессия и конфликтность неразрывно связаны между собой, хотя связь оказалась не столь сильной как с косвенной агрессией, возможно из-за более

развитой самокритичности и рефлексии юношей и девушек, что позволяет им сдерживать себя;

– также существует положительная связь между уровнем конфликтности и вербальной агрессией ($R = 0,27$; уровень значимости $p < 0,05$), что соответствует теоретическим представлениям о конфликтном поведении, хотя, как и в случае с физической агрессией, люди юношеского возраста более сдержаны в проявлении явной агрессии, чем в косвенной.

В результате описания критерия по Манна-Уитни были выявлены значимые различия между «отверженными» и «звездами» по уровню конфликтности на уровне значимости $p < 0,001$, $U = 9,5$. Лидеры юношеского возраста оказываются более конфликтными; это связано с тем, что они добиваются через конфликт своего статуса в группе, тем самым подтверждая свой статус.

Интересно, что с социальным статусом, с которым оказалась тесно связана юношеская конфликтность, обнаружились достаточно разнообразные связи с другими особенностями поведения юношей и девушек в конфликте, а именно были получены взаимосвязи между социальным статусом юношей и девушек и их способами реагирования в конфликте, общей тревожностью в школе, страхом несоответствия ожиданиям окружающих, физической, косвенной, вербальной агрессией, обидой. Получается, что конфликтность не является основополагающим компонентом социального статуса, а лишь составной его частью, так как прямых связей между конфликтностью и выше перечисленными личностными особенностями, за исключением основных видов агрессии, не обнаружено.

Удивительным оказался результат отсутствия тесной связи между уровнем конфликтности и выбором стратегии поведения в конфликте, хотя в литературе по психологии конфликта авторы часто пытаются убедить читателя в предпочтении конфликтных личностей стратегии «соперничество». В нашем же исследовании выявлена прямая положительная связь стратегии поведения в конфликте «соперничество» с высоким социальным статусом ($R=0,25$; уровень значимости $p < 0,05$) и отрицательная связь высокого социального статуса со стратегией «избегание» ($R = - 0,30$; уровень значимости $p < 0,05$).

Особенно хотелось бы отметить наличие положительных связей между некоторыми стратегиями поведения в конфликте и параметрами агрессии и тревожности, а именно между соперничеством и косвенной агрессией, раздражением; между приспособлением и фрустрацией потребности в достижении успеха, проблемами и страхами в отношениях с учителями. Интересен данный результат тем, что между конфликтностью и стратегиями поведения в конфликте связей нет, а между тревожностью, агрессией и стратегиями – есть. Такой результат указывает нам на влияние личностных особенностей на выбор стратегии, а не наоборот, и на производность конфликтности как совокупности качеств, определяющих конфликтное поведение в социальной среде, от таких личностных особенностей, как тревожность и агрессия.

Между отдельными параметрами тревожности и агрессии также были выявлены значимые связи: между общей тревожностью в школе и обидой; между подозрительностью и чувством вины; между фрустрацией в достижении успеха и раздражением; между страхом самовыражения и страхом несоответствия ожиданиям окружающих, обидой; между низкой физиологической сопротивляемостью и обидой; между обидой и чувством вины.

Проведя сравнительный анализ результатов учащихся с высоким социальным статусом («звезды») и низким социальным статусом («отверженные»), выявили следующие значимые различия по таким показателям, как уровень конфликтности, общей тревожности в школе, физической и косвенной агрессии, страх несоответствия ожиданиям окружающих, обида, вербальная агрессия, соперничество, избегание, фрустрация потребности в достижении успеха и страх ситуации проверки знаний.

Таким образом, юноши и девушки с более высоким уровнем конфликтности достигают более высокого социального статуса в коллективе, обладают высоким уровнем косвенной, физической и вербальной агрессии и более низким уровнем тревожности.

Творчество как вариант сублимации конфликта

Люди, носящие в себе задатки внутреннего конфликта, являются наиболее творческими натурами.

Э.Кречмер

Предельная целостность личности не только невозможна, но и нежелательна. Цель – не абсолютная гармония и не застой, к которому могло бы привести устранение конфликтов, а творческое превращение деструктивных конфликтов в конструктивные

Р. Мэй.

Творческая деятельность личности во многом связана с различными конфликтами: межгрупповыми, межличностными, внутриличностными. Причины возникновения конфликтов могут быть самыми различными. Задача современного конфликтолога заключается не только в том, чтобы изучать, описывать и классифицировать конфликты, но и в том, чтобы находить оптимальные способы их разрешения. Внутриличностные конфликты, представленные в работах по конфликтологии, наиболее конструктивно разрешаются именно в творческой деятельности.

Внутриличностный конфликт – явление сложное, трудно поддающееся эмпирическому исследованию. Проблема внутриличностного конфликта активно разрабатывается в западной психологии, достаточно часто к ней обращаются различные психотерапевтические техники. В зарубежных исследованиях внутриличностный конфликт рассматривается исходя из понимания личности, которое сложилось в рамках определённого психологического направления: психоаналитического (З. Фрейд [13], К.Г. Юнг [18], А. Адлер [1], Эр. Фромм [14], К. Хорни [16], Эр. Эриксон [15]), гуманистического (Абр. Маслоу [9]), когнитивного (Л. Фестингер [12], Г. Айзенк [15]), гештальтистского (К. Левин [7]). В теории психосинтеза внутриличностный конфликт рассматривается как острое противоречие внутри личности, снижающие цельность «Я» (Р. Ассаджиоли [15]). В большинстве теорий внутриличностного конфликта, разработанных зарубежными психологами, основу составляют категории противоречий, внутренней борьбы и поня-

тия психологической защиты как способа преодоления конфликта.

Традиции отечественной психологии предполагают несколько иное видение проблемы, связанное с тем, как понималась личность в советской, а потом в российской психологии. Отечественная школа видит внутриличностный конфликт как столкновение двух сильных, но противоположно направленных тенденций (А.Р. Лурия [8]), «результат острого неудовлетворения глубоких и актуальных мотивов и отношений личности» (В. Мерлин [10]), столкновение двух внутренних побуждений, отражённых в сознании в виде самостоятельных ценностей (Ф. Василюк [2]) и др. Внутриличностный конфликт может проявляться в различных сферах:

- *когнитивной* - как сомнение в собственных мотивах и принципах, осознание своего состояния как психологического тупика, снижение самооценки, противоречивость «образа Я»,

- *эмоциональной* – как психоэмоциональное напряжение, значительные отрицательные переживания,

- *поведенческой* – как снижение удовлетворённости деятельностью, негативный эмоциональный фон общения, снижение качества и эффективности деятельности,

- *интегральные* показатели внутриличностного конфликта – нарушение нормального механизма адаптации, усиление психологического стресса.

Внутриличностный конфликт может возникнуть вследствие влияния на личность окружающей среды, в том числе социальной, а также в результате сложившихся личностных и ситуативных условий. К личностным условиям можно отнести:

- сложный внутренний мир личности и актуализацию этой сложности,

- высокий уровень развития чувств и ценностей,

- сложно организованную и развитую когнитивную структуру, способности индивида к самоанализу и саморефлексии,

- сложную и развитую иерархию потребностей и мотивов.

Единая типология внутриличностных конфликтов была предложена А.И. Шпилевым [17] на основе описания *ценно-стно – мотивационной сферы личности*.

Ценности – это как принятые личностью, так и навязанные обществом нормы, выступающие как эталоны должного («Я должен», «Мне надо»).

Мотивы – это отражение стремлений личности различного уровня: потребности, интересы, желания, влечения и п.т. («Я хочу»).

Самооценка – самооценочность личности для себя, оценка личностью своих возможностей, качеств, места среди других людей («Я могу», «Я не могу»).

Виды внутриличностного конфликта.

Мотивационный конфликт – между бессознательными стремлениями (З. Фрейд [13]), между стремлениями к обладанию и к безопасности (К. Хорни [16]), между двумя положительными тенденциями (К. Левин [7]), столкновение различных мотивов («хочу» и «хочу»).

Нравственный конфликт – моральный или нормативный конфликт, конфликт между желанием и долгом, моральными принципами и личными привязанностями, стремлением действовать в соответствии с желанием и требованиями взрослых или общества, долгом и сомнениями в необходимости следовать ему.

Конфликт нереализованного желания или комплекса неполноценности, возможностью «быть таким, как они» и невозможностью его реализовать. К данному конфликту относятся и внутренние конфликты, связанные с сексуальными патологиями.

Ролевой конфликт – переживания невозможности одновременно реализовать несколько ролей, различное понимание требований самой личности к выполнению одной роли, конфликты между двумя ценностями, стратегиями или смыслами жизни.

Адаптационный конфликт – нарушение равновесия между субъектом и окружающей средой (в широком смысле), конфликт в процессе социальной или профессиональной адаптации.

Конфликт неадекватной самооценки – между притязаниями и оценкой своих возможностей, между завышенной самооценкой и стремлением реально оценивать свои возможности, между заниженной самооценкой и осознанием объективных достижений, между стремлением повысить притязания, чтобы одержать максимальный успех, и понизить притязания, чтобы избежать неудачи.

Внутриличностные конфликты могут быть конструктивными (продуктивными, оптимальными) и деструктивными (разрушающими личностные структуры человека).

Конструктивными являются конфликты, которые характеризуются максимальным развитием конфликтующих структур и минимальными личностными затратами на их развитие [4].

Конструктивные конфликты, как правило, делают более сложной и напряженной психическую жизнь человека, способствуют её переходу на новые уровни функционирования. Позитивный внутриличностный конфликт является основой морального развития. В основе совершения морального поступка находится «больная совесть», которая побуждает человека действовать вопреки собственной выгоде и подниматься к высшим моральным ценностям. Конструктивное разрешение внутриличностных противоречий способствует личностному самоосознанию. Характеристика личности лежит в соотношении разных систем сложившихся жизненных отношений, порождающих борьбу между ними, поэтому разрешение конфликта закаляет характер, формирует решительность, устойчивость поведения, независимость от случайных обстоятельств, способствует становлению стабильной направленности личности. Конструктивный конфликт может способствовать формированию адекватной самооценки, что, в свою очередь, помогает самопознанию и самореализации личности.

Внутриличностный конфликт носит *деструктивный* характер, когда личность не может найти выход из сложившейся конфликтной ситуации, не в состоянии вовремя и положительно разрешить противоречия внутренней структуры. Деструктивные последствия внутриличностных конфликтов могут быть связаны с прекращением развития личности, началом её

деградации. Часто это может проявляться в снижении активности и эффективности деятельности, появлении неуверенности в своих силах, чувства неполноценности и никчемности. Внутриличностный конфликт может вызывать состояния сомнения, психической подавленности, тревожности, зависимости человека от обстоятельств или других людей; может произойти разрушение смыслообразующих жизненных ценностей и утрата самого смысла жизни [5].

Отрицательные последствия внутриличностных конфликтов могут касаться не только состояния самой личности, но и её взаимодействия с другими людьми. Такими негативными последствиями могут быть:

- деструкция существующих межличностных отношений,
- неожиданное обособление личности в группе, молчание, отсутствие увлечённости,
- повышенная чувствительность к критике,
- пугающая информация – критиканство, ругательства, демонстрация своего превосходства,
- девиантное поведение и неадекватная реакция на поведение других,
- неожиданные, нелогичные вопросы, ответы не впопад, приводящие собеседника в замешательство,
- жёсткий формализм – буквоедство, формальная вежливость, слежение за другими,
- поиск виноватых – обвинение других во всех грехах или, напротив, самобичевание [4].

Если внутриличностный конфликт вовремя не разрешается, то он может привести к более тяжелым последствиям, наиболее сильные из которых *стресс*, *фрустрация* и *невроз*. Для своевременного разрешения внутриличностного конфликта необходимо, прежде всего, создать правильный «Я – образ», так как только в этом случае личность будет чётко осознавать, какие ценности для неё являются главными, а какие – второстепенными. Но познание самого себя процесс длительный и нелёгкий: личность постоянно находится в процессе становления, она многогранна и многокачественна, поэтому здесь быстрый успех невозможен.

Современная наука выделяет целый ряд механизмов психологической защиты личности. Основными являются отрицание, вытеснение, замещение, проекция, идентификация, регрессия, рационализация и др [6]. Особый интерес представляет собой *сублимация*, которая отличается тем, что трансформирует психическую энергию индивида в другие, социально приемлемые виды деятельности, в частности, в разнообразные увлечения и творчество.

Для того, чтобы преодолевать напряжение внутриличностного конфликта, необходимо, прежде всего, *своевременное изменение стратегии деятельности*. Человек очень редко вовремя отдаёт себе отчет в изменении ситуации, продолжая вести себя так, как будто ничего не произошло, настаивая на том, что на самом деле уже не актуально. Ошибки имеют место не только в оценке фактов, но и в оценке своих убеждений, поэтому целесообразно периодически задавать себе вопросы о правильности и конструктивности своей позиции. В этом случае возможным становится переход на другой уровень восприятия ситуации, приближающий человека к позитивному разрешению конфликта [4].

Согласно теории Н. Пезешкиана [11], здоров не тот человек, у которого нет проблем, а тот, *кто их осознаёт*. Гармония между состоянием тела, уровнем деятельности, полноценностью контактов и развитием воображения гарантирует сохранение здоровья. *Физическая нагрузка способствует нормализации психического состояния*, но иногда это может быть бегство в любую работу, которая даёт ощущение успешности. Если физическая нагрузка, общение с другими не дают желаемого эффекта, и человек, погружаясь в мир фантазий, не получает облегчения, то он уходит в наркоманию или алкоголизм.

Острота внутриличностного конфликта может осложняться ситуацией неопределённости, порождённой недостатком информации. Самое сложное в этой ситуации – *ждать, держать паузу*. Разрешению этого противоречия способствует создание у себя установки – на время успокоиться, дождаться благоприятного времени. Если этого не сделать, то экстремальная ситуация приведёт к сужению поля сознания и человек станет принимать решение в условиях, провоцирующих соверше-

ние ошибок. Снизить напряженность в ситуации неопределённости помогает установка, что лучшее решение – ждать результата, предоставив событиям развиваться своим чередом [4].

Разрешению внутриличностных противоречий помогает умение в трудных случаях поощрять себя, представлять, как будет хорошо, когда неприятности закончатся. Это создает интервал спокойствия, даёт возможность обрести дополнительные силы. Роль промежуточного поощрения может выполнять радость от осуществления каждого этапа приближения к цели. Большую поддержку в трудный момент оказывает юмор, который позволяет сменить точку зрения на ситуацию и видеть её в не столь в мрачном виде.

В случае внутриличностного конфликта, связанного со снижением самооценки, полезно *обратиться к прошлым достижениям и победам* и там обрести уверенность в себе [4].

Продуктивному разрешению внутриличностного конфликта способствует умение правильно и конструктивно *общаться не только с собой, но и с другими*. В процессе общения и взаимодействия с другими людьми человек может попасть в принудительную ситуацию: нельзя жить в обществе и быть свободным от общества. Можно ли избежать протеста против принудительности определённых ситуаций? Ответ на этот вопрос зависит от личностных особенностей каждого человека, но при этом нужно помнить, что, принимая решение о вступлении в конфликт, надо представлять будет ли он способствовать развитию личности или разрешение конфликта разрушит основные ценности человека.

Сумеет ли человек продуктивно разрешить кризисную ситуацию и выйти из неё победителем, зависит от многих факторов. Прежде всего, от *энергетического потенциала и организационных особенностей личности*, определяющих направление выхода из конфликта. Понятие психологической силы и психологического напряжения ввёл П. Жане. Он отмечал, что в норме организация психики маскирует энергетический потенциал, работающий на поддержание этой организации, но в экстремальных условиях он становится явным. Тогда энергетическая сторона мотивационного процесса видна тем более отчетливо, чем сильнее проявление свойств темперамента и акцен-

туации характера, поскольку с этим связано направление выхода из конфликта. Именно акцентуация характера определяет избирательную чувствительность в отношении определённого рода психогенных воздействий. Если от силы психики зависит, проявится ли интуиция, то от акцентуации – в чем именно она проявится и как. Вероятнее всего, кризисный процесс будет скатываться к слабым сторонам психики, к местам максимальной чувствительности. Поэтому на нестабильность и изменчивость окружающего мира первыми особенно остро реагируют лица с наличием доминирующего интереса или вообще повышенной чувствительные и тревожные люди, среди которых много творчески одарённых.

Исходный, врождённый энергетический запас может пополняться вследствие влияния *успеха, осознания масштаба цели, её личной и общественной значимости*. Когда человек абсолютно сконцентрирован на значимой для него проблеме, привержен задаче, долгу, призванию и полностью поглощён любимой работой, это исключает центрированность на своих конфликтах. Наоборот, возникающие внутриличностные противоречия могут усиливать актуальный запас сил человека, подталкивая его к актуализации и успешности. Если запас исходной энергии определяет масштаб формулируемой задачи, то может быть значимо и обратное влияние. При ощущении успеха в продвижении к решению имеет место суммирование исходного импульса и поддержки от достигнутого успеха. В результате ощущение силы возрастает, а возникающий катарсис способен не просто разрешить возникшие внутриличностные противоречия, но и подтолкнуть к творческому озарению.

В данном контексте необходимо рассмотреть вопрос о том, в чём, где и как проявляется творчество. «Творчество – универсальная функция человека, которая ведёт ко всем формам самовыражения» (А. Маслоу [9]). «Человек может проявлять творчество в своих общественных отношениях, в своем умении общаться с другими людьми, в способности экспериментировать в любой области знания» (Дж. Андерсон). Возможность проявления творчества существует повсюду. Мера его проявления может быть абсолютной: человек либо творческий, либо нет. Но при этом нельзя отрицать, что для того, что-

бы развивать творческие способности, нужно допустить возможность разной меры выраженности творчества. В данном случае уместно упомянуть о «креативности» как пути к творческой деятельности, способности человека отказываться от стереотипных способов мышления. Основными факторами креативности признаются:

- оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной оригинальности,

- семантическая гибкость, то есть способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать возможность его нового использования, расширять функциональное применение на практике,

- образная адаптационная гибкость, то есть способность изменять восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны,

- семантическая, спонтанная гибкость, то есть способность продуцировать разнообразные идеи в неопределённой ситуации.

Уровень креативности можно не только измерять, но и развивать, соответственно, имеет смысл применять различные технологии, способствующие углублению способностей.

Несомненно, что самореализация в творчестве – оптимальный способ разрешения внутренних духовных противоречий, мучающих человека. «Если кому-либо удастся решить подлинно творческую задачу, в полной мере пережить состояние инсайта, то он переживает мощный эмоциональный подъем, который можно сравнить с религиозным экстазом или влюблённостью» (А. Эйнштейн). Самореализация в творчестве – одно из самых больших удовольствий, доступных человеку. Человек может получать удовольствие от любви и секса, от власти и наркотиков и др., но удовольствие от творчества, как правило, не формирует зависимости, не сопровождается самоистреблением, дано на длительное, практически не ограниченное время, социально приемлемо и одобряемо. Если самореализация в творчестве имеет столь неоспоримые преимущества, почему не все люди приходят к творческой деятельности как способу разрешения духовных противоречий? Во многом это

связано с тем, что состояние творчества – это напряженное переживание, часто обрекающее человека на одиночество. В своей работе «Иметь или быть?» Э. Фромм [16] размышляет о возникающем противоречии: быть со всеми и не испытывать одиночества, с одной стороны, либо переживать разобщённость с другими людьми, но зато самоактуализироваться и стать индивидуальностью. Э. Фромм отмечал, что человечество выработало несколько способов разрешения этого противоречия.

Переход в органистическое состояние, достигаемое с помощью секса или наркотиков. В этом состоянии человек ощущает полное слияние с другим человеком или со всеми – полное растворение во внешнем мире. Это слияние на короткое время избавляет человека от тревоги, но не снимает проблему.

Максимальное приспособление к группе, требующее от человека предельного конформизма. Для полного слияния с группой необходимо поступиться своим личным достоинством, в значительной степени утратить свое «Я», но при этом приобрести спокойное, надежное положение и понимание окружающих.

Любовь – это самый полный способ преодоления одиночества. Духовно и физически сливаясь с любимым человеком, любящий объединяет себя с ним и делает существенный шаг к объединению со всем миром. При этом в максимальной степени удается сохранить собственную целостность и индивидуальность. Однако не все в равной степени способны к движению этим путем, так как для него требуется развитая эмоциональная сфера личности и способность к самоотдаче, а это дано не каждому.

Погружение в творческую деятельность – сливаясь с предметом своего творчества, человек объединяет себя с миром. При этом нет утраты ни внешнего мира, ни своего «Я», но этот путь проходит через формирование и удовлетворение высших потребностей.

В связи с этим актуальным является рассмотрение особенностей сублимации творческой деятельности как способа разрешения конфликта представителей разных типов темперамента, так как именно темпераментом модифицируется эффективность творческой деятельности. Следует учитывать особен-

ности людей с разными темпераментами, чтобы правильно сублимировать разрешение внутриличностного конфликта. Прежде всего, это касается таких качеств, как способность понимать предложенное задание, прогнозировать возможное будущее, умение переносить неопределённость, продуцировать идеи, преодолевать трудности, возникающие на пути к решению, а также желание и умение работать в творческом коллективе.

Условия творчества для сангвиника

Излагая задание сангвинику, надо учитывать, что он имеет тенденцию прерывать собеседника, чтобы увести разговор от неприятной темы, поэтому прежде всего надо обеспечить непрерывность его внимания до конца постановки задачи.

Подвижность психики сангвиника может его подводить, обуславливая снижение сосредоточенности, приводя к поспешности и поверхностности решений, поэтому сложная задача, требующая продолжительных усилий, может быть для него трудна и будет решаться гораздо успешнее, если её представить как несколько отдельных успехов и достижений. Продуктивнее всего сангвиник решает тактические задачи, каждая из которых по-своему трудна и интересна, требует концентрации усилий и напряжения на приемлемое для него время. Особенно чувствителен сангвиник к тому, чтобы ему было интересно, были очевидны перспективы успешного решения задачи.

С точки зрения прогностической, сангвиники склонны принимать тактические решения. Крах карьеры сангвиника чаще всего имеет причиной неумение предвидеть отдалённые последствия своих действий, чрезмерно радужные надежды, неразборчивость в выборе средств и склонность к авантюрам. Однако при неудачах сангвиник не отчаивается, а ищет новое поприще для применения своей кипучей энергии.

Сангвиник легко переносит неопределённость, поскольку умеет переключаться на другие задачи или другие сферы деятельности. Его отличает разнообразие интересов, поэтому он может заскучать в рамках узкой проблемы или в случае, если она труднодостижима. Допустимое качество сангвиников – в трудной ситуации произвести переоценку ценностей и в любой момент сменить направление деятельности.

Сангвиник способен генерировать идеи, но при этом не всегда озабочен их достоверностью и реализуемостью. Ему нравится скорее процесс использования своей фантазии, чем своих знаний, поэтому он свободен и раскован в своих предположениях, но они отличаются поверхностностью. Такая позиция, даже не приносящая личных творческих достижений, благотворно влияет на его самочувствие и продуктивность в сотрудничестве с другими. Когда же сангвиник убеждён в личной значимости поставленной задачи, он может мобилизовать значительную энергию. Особенность сангвиника, помогающая решать ему трудные задачи, – умение концентрироваться на главной цели. Когда цель ясна, он предстает как энергичный человек, сильная личность и прекрасный лидер.

Умение работать в коллективе является одной из сильных сторон сангвиника, поэтому он часто выступает в роли лидера. В этом качестве он обладает достаточными знаниями, чтобы воспринять проблему, и достаточной самоуверенностью, чтобы передать состояние уверенности другим. Работая в группе, сангвиник предпочитает стратегию сотрудничества, поскольку обладает большим энергетическим ресурсом и потребностью в напряжённой работе, а также пониженными эмоциональными порогами и внутренним локусом контроля при позитивном отношении к себе и другим. При этом нужно отметить, что сангвиник достаточно честолюбив и прагматичен, умеет представить значимость своей деятельности и работы своих подчинённых.

Условия творчества для холерика

Обсуждая проблему, холерик часто перебивает собеседника, потому что беспокоится, что забудет все те идеи, которые приходили к нему в голову в процессе подготовки к деятельности. Размышляя над поставленной целью, холерик может прерываться столько раз, сколько ему необходимо для того, чтобы потом изложить все с самого начала. Холерику с самого начала надо помнить, что ему противопоказаны монотонные виды деятельности, требующие терпения и усидчивости. Деятельность, рассчитанная на длительный срок выполнения, зачастую является для него непосильной. Необходимо весь объём предстоящей работы разбить на отдельные куски, чтобы на ка-

ждом этапе иметь возможность анализировать и оценивать достигнутое. Как человек, всецело устремленный в будущее, холерик мало обращает внимания на прошлое, с трудом переключается на пройденное, поэтому следует обратить особое внимание на анализ полученных результатов.

Холерик более склонен ставить тактические задачи, состояние неопределённости для него является слишком трудным, он старается от него избавиться. При этом холерик мало времени затрачивает на обзор сложившейся ситуации и всецело доверяет себе, не меняя тактики действия. Вследствие этого количество ошибок у него увеличивается.

В связи со своей импульсивностью и неумением ждать и терпеть холерик в конфликте чаще всего использует стратегию соперничества, реже – ухода. В соперничестве проявляется высокий уровень эмоциональности холерика, внешний локус контроля и выраженное ожидание негативного отношения к себе. Его устраивает только один вариант разрешения конфликта – «всё или ничего». Испытывая могучее желание действовать и доминировать, холерик буквально рвется работать, но при этом его «лихорадит», он продвигается к цели рывками, порой не обращая внимания на важные детали. Больше всего темперамент холерика подходит для выполнения трудных, срочных и неожиданных заданий. Творческая деятельность холерика основывается на том, что он способен комбинировать абсолютно разные, несходные идеи и создавать на этой основе нечто новое, оригинальное. Когда у холерика появляется интересная мысль, он готов поведать её всему миру. Он неутомимый проповедник своих идей и поэтому способен многих увлечь за собой. При этом важно иметь в виду, что в процессе генерации идей холерик критику не воспринимает.

В процессе деятельности холерик более терпим к порождаемым творчеством стрессам, чем представители других темпераментов, не пугается нагрузок и поэтому выигрывает при необходимости работать с большим количеством информации. Холерик стремится к решению трудных задач, часто успешно с ними справляется, но при этом не способен долго ждать, стараясь достичь результата быстро, с наскока.

У холерика высока субъективная уверенность в значимости достигнутых им результатов, но их контроль и оценка должны производиться другим человеком, так как холерик плохо переносит дисциплинарные ограничения, регламентацию и проверку.

Условия творчества для флегматика

Размышляя над поставленной целью, флегматик классифицирует всю имеющуюся информацию и «вписывает» её в уже имеющуюся в его сознании схему действий. Если не вся информация классифицируется удобно для него, часть изложенного он может просто упустить. Осознавая весомость поставленной проблемы, флегматик должен быть убежден в её важности и возможности разрешения в течение длительного времени, так как считает, что в спешке невозможно сделать ничего существенного.

Прогностические способности флегматика связаны с тем, что он большое значение придает прошлому опыту и поэтому может хорошо учитывать разнообразие линий развития на длительных интервалах будущего. Цель его прогнозов – сведение к минимуму непредвиденного, снижение неопределённости. Как правило, флегматик намечает стратегические направления деятельности и упорно движется вперёд к достижению своей цели. Флегматик способен справляться с задачами большой сложности даже при их высокой неопределённости. Он – человек трудолюбивый, усердный, методичный, имеющий потребность доводить начатое дело до конца. Выносливость и терпение обычно делают его профессионалом в своей области. Он любит раз и навсегда заведённый порядок, его идеал – распланированная, предсказуемая жизнь с привычным ходом событий. Преимущество флегматика в том, что при увеличении числа анализируемых гипотез и решаемых задач количество ошибочных решений у него практически не увеличивается.

В ситуации конфликта поведение флегматика сводится в к двум стратегиям: если ситуация не значима для него, то он использует стратегию избегания (ухода); если ситуация для него важна и у него имеются аргументы «за» и «против», то он предпочтет стратегию сотрудничества.

Обладая сильной, уравновешенной, но инертной нервной системой, флегматик отличается стабильной работоспособностью. Его характеризует терпеливость, обязательность и внутреннее упорство. Наиболее продуктивен флегматик в деятельности, которая требует методичности, точности и пунктуальности. Он склонен к такой деятельности, где четкие инструкции и предписания заменяют собственные решения, в такой работе он достигает наибольших успехов.

Условия творчества для меланхолика

Размышляя над предстоящей работой, меланхолик часто настолько погружается в себя, в свои переживания, что почти ничего не слышит и не воспринимает. При этом меланхолик отличается максимальной восприимчивостью к новым веяниям в самых различных областях: науке, технике, искусстве, политике, экономике и др. Однако, интуитивно уловив даже слабые проявления нового, он слишком часто не доверяет себе и не вызывает доверия у других. Поэтому важно прислушиваться к его даже робким словам и не требовать их углублённого обоснования и самостоятельного воплощения его идей в действие. Любую жизненную ситуацию меланхолик рассматривает как очень значимую и важную, считая, что она потребует от него невероятных сил. При этом он заранее уверен, что у него не хватит сил и энергии для её решения, поэтому старается ограждать себя от чрезмерных нагрузок. Если события развиваются благоприятно для меланхолика, то он справляется с проблемами, умеет хорошо организовывать разные подходы и приёмы решения задачи, выполняет намеченную программу аккуратно и экономично. Он значительно реже, чем сангвиник и холерик, попадает в ситуации цейтнота, так как тщательно готовится к работе, рассматривая возможности возникновения неблагоприятной ситуации и продумывая свое поведение.

Меланхолики в конфликте предпочитают стратегию избегания, что связано с повышенной эмоциональной чувствительностью. Кроме того, они предпочитают задачи с большой надеждой на успех. Вместе с тем, меланхолики отличаются большим соответствием уровня притязаний уровню реально выполняемых ими задач. Высока интеллектуальная работоспособность меланхолика, так как скука и утомление развивается у

него сравнительно медленнее, поэтому он способен длительно выполнять однообразную работу. Кроме того, если объем запоминаемого материала у него ограничивается быстрым развитием торможения, он помогает себе в запоминании предварительной смысловой обработкой материала, компенсируя тем самым слабость памяти. Он может приспособиться и к экстремальным нагрузкам за счет того, что свойственную ему истощаемость внимания и недостаточную его сосредоточенность преодолевает интенсивностью контроля, а свои слабости компенсирует рациональной организацией труда и частыми перерывами на отдых.

Итак, говоря о необходимости формирования навыков продуктивного разрешения конфликтов, нужно иметь в виду не только особенности темперамента человека. Большую роль в разрешении внутрилличностных противоречий играет и гендерная принадлежность человека, его возраст, национальность, особенности его характера, латеральность психических функций и мн.др. Задача современной конфликтологии заключается в том, чтобы, исходя из понимания особенностей каждого человека, найти оптимально конструктивные способы разрешения его конфликтов, способствующих развитию креативности и творческой активности.

Библиографический список

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст]. - М.: Прогресс, 1995.
2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания [Текст]. - М.: Изд-во МГУ, 1984.
3. Грановская, Р.М. Психология веры [Текст]. - СПб.: Речь, 2004.
4. Грановская, Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии [Текст]. - СПб.: Речь, 2006.
5. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии [Текст]. - СПб.: Свет, 2000.
6. Грановская, Р.М. Защита личности (Психологические аспекты) [Текст]. - СПб.: Знание, 1999.
7. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов [Текст]. - СПб.: Речь, 2000.

8. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М., 1968.
9. Маслоу, А. Психология бытия [Текст]. - М.: Рельф – бук, 1997.
10. Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности [Текст]. – Пермь: Пермский пед. институт, 1970.
11. Пезешкиан, Н. Позитивная семейная психотерапия [Текст]. - М., 1992.
12. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса [Текст]. - СПб.: Ювента, 1999.
13. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции [Текст]. – М., 1989.
14. Фромм, Э. Иметь или быть? [Текст]. - М.: Прогресс, 1990.
15. Хьелл, Л, Зиглер, Д. Теории личности [Текст]. - СПб.: Питер Прогресс, 1997.
16. Хорни, К. Наши внутренние конфликты [Текст]. - СПб., 1997.
17. Шипилов, А.И. Психология разрешения конфликтов между военнослужащими [Текст]. – М.: ВУ МО РФ, 1998.
18. Юнг, К. Г. Аналитическая психология [Текст]. - СПб.: Кентавр, ИЛ, 1994.

© М. А. Юферова, Е. И. Ермакова

Роль индивидуально-психологических особенностей учащихся первого класса в процессе школьной адаптации

Проблема школьной адаптации является одной из актуальных проблем в педагогической психологии, а сопровождение первоклассников в первые недели обучения - важная практическая задача школьной психологической службы. Исходя из теоретического анализа [1, 2, 3, 5], успешность прохождения этого периода может быть обусловлена различными обстоятельствами: организацией обучения, соблюдением режима дня, педагогической тактикой, а также уровнем готовности к школьному обучению самого ребенка. Однако, как показывает практика, даже при одинаково благоприятном сочетании перечисленных критериев процесс адаптации у учащихся первых классов протекает по-разному.

Целью нашего экспериментального исследования является выявление роли индивидуально-психологических особенностей учащихся в процессе школьной адаптации.

Мы предположили, что определяющим адаптацию к школе может быть тип темперамента. По некоторым данным люди флегматического и меланхолического темпераментов в большей степени склонны к адаптационному конфликту, конфликту между человеком и окружающей средой, между «надо» и «могу», они, в силу разных причин, чаще демонстрируют неготовность, неспособность выполнять требования окружающей среды. Известно также, что одним из главных критериев адаптации является эффективность учебной деятельности, в частности усвоение знаний, поэтому мы предполагаем, что эффективное усвоение знаний не может быть достигнуто при низком уровне скорости и точности внимания, а также при таких типах умственной работоспособности, как ригидный, астеничный и реактивный. Так, дети с ригидным типом работоспособности или медленной вработываемостью могут плохо усваивать информацию в начале урока. Дети с астеничным типом работоспособности утомляются и не усваивают полноценно информацию в конце урока. Дети с реактивным типом работоспособности могут несколько раз на уроках «отключаться», что также влияет на качество усвоения.

Для достижения поставленных в работе целей необходимо решить следующие исследовательские задачи:

- Экспериментально исследовать уровень школьной адаптации учащихся 1-х классов.
 - Выявить особенности темперамента учащихся.
 - Выявить особенности умственной работоспособности учащихся.
 - Исследовать взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик и уровня школьной адаптации.
- Были выдвинуты гипотезы о том, что:
- Учащиеся с холерической и флегматической характеристикой темперамента имеют более низкий уровень адаптации по сравнению с учащимися сангвинического типа темперамента.

– Учащиеся с реактивным, ригидным или астеническим типом работоспособности могут испытывать трудности в адаптации к учебной деятельности.

Исследование проводилось в общеобразовательной школе города Маарду Эстонской республики. В нем принимали участие 51 испытуемый, учащиеся трех первых классов (19 девочек и 32 мальчика). Также в выборку вошли учителя – классные руководители этих классов, родители учащихся и психолог начальной школы.

1. Для определения уровня адаптации учащихся первого класса, нами была использована «Схема экспертной оценки адаптированности ребенка к школе».

Схема 1 (для учителей) включает 4 критерия адаптированности и 7 характеристик (шкал) для их оценки. В качестве критериев выступают следующие параметры:

1. Эффективность учебной деятельности.
2. Усвоение школьных форм поведения.
3. Успешность социальных контактов.
4. Эмоциональное благополучие.

Схема 2 (для родителей) включает следующие 6 характеристик (шкал):

1. Успешность выполнения школьных заданий.
2. Степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий.
3. Самостоятельность ребенка при выполнении заданий.
4. Настроение, с которым ребенок идет в школу.
5. Взаимоотношения с одноклассниками.
6. Общая оценка адаптированности.

При применении схем полученные оценки сравниваются с нормами.

2. С целью изучения индивидуально-психологических особенностей учащихся мы использовали тест Тулуз – Пьерона в модификации Л.Я. Ясюковой, [9] который дает информацию о более общих характеристиках работоспособности, таких как вработываемость, утомляемость, продолжительность цикла устойчивой работоспособности, периодичность отвлечений и перепадов в скорости работы.

С целью изучения типа темперамента ребенка предлагали заполнить анкету (авторы – Г.П.Лаврентьева, Т.М. Титаренко, в модификации С.В. Зверевой).

Таблица 1

Результаты адаптации к школе с учетом темперамента

	сангвиник	холерик	флегматик
Зона адаптации	73%	47%	-
Зона неполной адаптации	23%	40%	90%
Зона дезадаптации	19%	13%	10%

Из таблицы видно, что наибольшей степенью адаптации обладают учащиеся с сангвиническим типом темперамента. Они получили все средние баллы, соответствующие хорошей адаптации. «Холерики» тоже получили средние баллы, укладывающиеся в рамки хорошего уровня адаптации, но все же немного более низкие, чем у «сангвиников». Самые низкие результаты у «флегматиков». Их средний результат укладывается в рамки уровня неполной школьной адаптации.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, который подтверждает нашу гипотезу, что учащиеся с холерической и флегматической характеристикой темперамента имеют более низкий уровень адаптации по сравнению с учащимися сангвинического типа темперамента.

Следующим этапом было изучение типа умственной работоспособности, а также скорости переработки информации. Были получены следующие результаты: нормальный тип работоспособности имеют 41%, из них в зоне адаптации находятся 30%, в зоне неполной адаптации – 12%, учащихся дезадаптантов нет. Учащихся с реактивным типом работоспособности – 12%, из них в зоне адаптации находятся 8% учащихся, в зоне неполной адаптации – 2% и в зоне дезадаптации – 2%. Учащихся с ригидным типом работоспособности 10%, из них в зоне адаптации – 2%, в зоне неполной адаптации 6% учащихся и дезадаптантов – 2%. Учащихся с астеническим типом работоспособности – 14%, из них в зоне адаптации детей нет, в зоне неполной адаптации – 12% учащихся, 2% учеников, которые находятся в зоне дезадаптации. Учащихся с активным типом

работоспособности – 23%, из них в зоне адаптации – 10% учащихся, в зоне неполной адаптации – 10% и 2% - дезадаптантов.

Анализ результатов

1. С целью определения взаимосвязи между уровнем школьной мотивации в целом и каждым критерием адаптации в отдельности - с одной стороны и индивидуально – психологическими характеристиками (тип темперамента и умственной работоспособности) – с другой, был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Обнаружены значимые взаимосвязи между уровнем адаптации и скоростью переработки информации 0,62 ($p=0,01$), а также между уровнем адаптации и точностью внимания 0,33 ($p=0,05$).

Наиболее высокий коэффициент корреляции между особенностями адаптации и скоростью переработки информации наблюдается в группе сангвиников $K=0,6$ ($p=0,01$).

У флегматиков адаптация тесно связана с эмоциями, учебная активность - с взаимоотношениями с педагогом.

2. С целью определения различий в группах учащихся с разными темпераментными характеристиками и типами работоспособности был использован непараметрический критерий сравнения выборок испытываемых U-критерий Манна – Уитни.

В результате анализа, как наиболее значимые, выявлены различия между группами детей **сангвинического и флегматического темпераментов**. Учащиеся флегматического темперамента имеют более низкий уровень адаптации к школе по всем критериям, составляющим адаптацию, а также по уровню учебной мотивации. Значимы различия между этими группами в скорости и точности переработки информации, у флегматиков эти показатели ниже.

При сравнении групп учащихся сангвинического и холерического темпераментов обнаружены значимые различия в скорости переработки информации в пользу сангвиников на уровне значимости $p 0,04$.

Холерики и флегматики имеют значимые различия по таким критериям адаптации, как «поведение на уроке» ($p 0,03$) и «эмоции» ($p 0,04$), у холериков они более высокие.

3. Был проведен анализ различий в адаптации между группами учащихся с разными типами умственной работоспособности.

Так, уровень адаптации детей с **реактивным (неустойчивым)** типом умственной работоспособности имеет значимые различия с особенностями адаптации детей с «нормальным» профилем по следующим критериям: взаимоотношения с учителем, взаимоотношения с одноклассниками, эмоциональный фон.

Это может свидетельствовать о том, что неустойчивость, реактивность умственной работоспособности часто сопровождается реактивностью в поведении, что отражается на взаимоотношениях с окружающими, а также неустойчивости эмоционального фона учащегося

Значимые различия наблюдаются в уровне адаптации с нормальным и **ригидным** типом умственной работоспособности. Учащиеся с ригидным типом имеют более низкие показатели адаптации по критериям: учебная активность, усвоение знаний, поведение на уроке, поведение на перемене, взаимоотношения с одноклассниками.

Значимые различия в уровне адаптации наблюдаются у учащихся с нормальным и **астеничным** типами умственной работоспособности. Учащиеся с астеничным типом имеют более низкие показатели адаптации по критериям: общий уровень адаптации, поведение на уроке, поведение на перемене, взаимоотношения с одноклассниками, взаимоотношения с учителем, а также в уровне скорости переработки информации. Дети с астеничным типом работоспособности имеют более низкие показатели по критерию эмоциональный фон и учебная мотивация. Группы «реактивных» и «ригидных» детей значимо различаются по критерию «учебная активность» ($p 0,028$).

Таким образом, по результатам нашего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Уровень адаптации имеет значимую корреляционную связь с такими характеристиками умственной работоспособности, как скорость переработки информации и точность внимания. Наиболее выражена данная связь в группе сангвиников.

2. У учащихся флегматического темперамента адаптация к школе тесно связана с эмоциями, а учебная активность с взаимоотношением с педагогом.

3. Учащиеся с флегматическим темпераментом имеют более низкий уровень адаптации к школе по сравнению с учащимися сангвинического и холерического темпераментов.

2. Учащиеся с ригидным типом умственной работоспособности имеют более низкий уровень школьной адаптации по сравнению с учащимися с «нормальным» типом, в особенности по таким критериям, как «учебная активность», «усвоение знаний», «поведение на уроке», «поведение на перемене», «взаимоотношения с учителем».

3. Учащиеся с реактивным типом умственной работоспособности имеют более низкий уровень школьной адаптации по сравнению с учащимися с «нормальным» типом по критериям «взаимоотношения с одноклассниками», «взаимоотношения с учителем», «эмоции».

4. Учащиеся с астеничным типом умственной работоспособности имеют более низкий уровень школьной адаптации по сравнению с учащимися с «нормальным» типом по критериям «поведение на уроке», «поведение на перемене», «взаимоотношения с одноклассниками», «взаимоотношения с учителем», «эмоции», более низкий уровень учебной мотивации.

Таким образом, мы подтверждаем выдвинутую нами гипотезу о наличии связи уровня школьной адаптации и индивидуально-психологическими характеристиками учащихся.

Библиографический список

1. Александровская, Э.М., Кокуркина, Н.И., Куренкова, Н.В.: Психологическое сопровождение школьников [Текст]. - М.: Академия 2002. – 208 с.
2. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе [Текст]. - М., 2003.
3. Каган, В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации [Текст] // Вопросы психологии. – 1984. - № 4.
4. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст]. – М., 1984.

5. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе [Текст]. - М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 632 с.

6. Стрелю, Я. Роль темперамента в психическом развитии [Текст]. - М.: ПРОГРЕСС, 1982.

7. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст]. - Ростов н/Д: Феникс, 2001.

8. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков [Текст]: практическое пособие. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 112 с.

9. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе // Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: методическое руководство [Текст]. - СПб., 1999.

© О. А. Таротенко

Основные подходы в отечественной психологии к определению содержания понятия «готовность»

Традиционно в психологической литературе можно выделить четыре основных подхода к определению содержания понятия «готовность». Согласно *первому подходу* проблему «готовности» рассматривают как состояние. По мнению П.К. Анохина, состояние - это реакция функциональной системы не только для сохранения ее устойчивости, но и для изменения с целью адаптации к новым условиям существования [1]. Е.П. Ильин определяет состояние человека как его целостную системную реакцию (на уровне организма и часто личности) на внешнее и внутреннее воздействие, направленную на сохранение целостности организма и обеспечение его жизнедеятельности в конкретных условиях обитания [4].

Несмотря на общую методологическую основу, исследователи по-разному трактуют содержание понятия «готовность»: в одном случае предметом анализа являются состояния готовности к деятельности (А. А. Ухтомский, М. И. Виноградов, Б. Ф. Ломов, В. Н. Пушкин); в другом случае рассматриваются состояния готовности к экстренным действиям (В. Н. Пушкин, Л. С. Нерсисян); в третьем случае - состояние готовности как установки (Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангишвили).

Авторы первой группы концепций готовности к деятельности понимают «готовность» как сложное образование. Оно имеет динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости. Стремясь удовлетворить свои потребности, человек в практической деятельности на основе внутренней активности (биологической, физиологической и психической) реализует определенную цель.

Интерес представляет третье направление, рассматривающее готовность как установку. Д. Н. Узнадзе заметил, что готовность — такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта [6]. Выделяется физическое или умственное состояние готовности к действию.

Таким образом, готовность относится к одному из компонентов структуры целенаправленного действия, она является внутренним состоянием человека и как установка определяет устойчивость и направленность деятельности в изменяющихся условиях.

Второй подход рассматривает готовность как индивидуально-психологические качества личности. Так, П. А. Рудик [3] трактует готовность как сложное образование и выделяет в ней роль психических познавательных процессов, отражающих важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных компонентов, которые могут как усиливать, так и ослаблять активность человека, волевых компонентов, способствующих совершению эффективных действий по достижению цели, а также мотивов поведения. Чем важнее мотив и чем лучше он осознается, тем скорее создаются более благоприятные условия для формирования готовности.

М. А. Котик [3] в понятие «готовность» кроме устойчивых качеств индивида включает и ситуативные факторы трудовой задачи, по отношению к которым складывается такая готовность.

Следовательно, в структуре готовности можно выделить мотивационные, целеполагающие, аналитические и другие качества личности, способствующие принятию и осуществлению деятельности.

В *третьем подходе* предметом исследования являются нейрофизиологические основы целенаправленного поведения и состояния готовности к действию (П. К. Анохина, Г. Уолтера, Г. Мэгюна, А. А. Ухтомского, А. Р. Лурия, Н. А. Бернштейна).

Элементарные формы готовности (к сравнительно простому поведению) возникают на основе безусловных рефлексов: ориентировочного, оборонительного, полового, родительского и др.

Сложные формы готовности имеют своим механизмом прежде всего условнорефлекторную деятельность мозга (готовность к экзамену, публичному выступлению и т. д.).

Возможность сознательной выработки готовности основывается прежде всего на функциях второй сигнальной системы, которая в единстве с первой сигнальной системой обеспечивает постановку цели, планирование, сознательное влияние на процесс настройки и развертывание готовности в ходе деятельности. Новые исследования экспериментально показывают, что речевая система занимает особое место среди программирующих аппаратов произвольного управления поведением (Е. И. Бойко, Н. И. Чуприкова, Е. Д. Холмская и др.).

По мнению Е. И. Бойко [2], то, что обычно называют установкой и фактором готовности к реакции (и действию), есть не что иное, как особое функциональное состояние клеток коры мозга, выражающееся в избирательном тоническом повышении возбудимости этих клеток под влиянием словесного раздражителя.

Устойчивость и выработка готовности зависят от типа нервной системы, ее силы или слабости (В. Д. Небылицын).

П. К. Анохин подчеркивал роль сочетания врожденного и приобретенного в поведении: «Устойчивость врожденных констант организма и подкрепляющий характер жизненно важных стимуляций определяют и заканчивают каждую линию поведения у такой мультитабильной системы, какой является человек».

Следовательно, устойчивость готовности обеспечивается активной деятельностью по достижению цели, мобильностью внутренних условий, особенно мышления, целостным проявлением врожденных и приобретенных механизмов пове-

дения на основе информации о степени рассогласования между «достигнутым» и «потребным».

В настоящее время становится очевидной ограниченность перечисленных подходов в изучении феномена «готовности» и необходимость применения системной методологии в его исследовании. Четвертый подход аккумулирует предыдущие три подхода, согласно которым готовность рассматривается в тесной взаимосвязи с такими понятиями, как психологическая подготовка, мобилизованность, психологическое состояние, установка, устойчивые качества, доминанта, нервно-психическая устойчивость и т.д., а также готовность — это избирательная прогнозирующая внутренняя активность на стадии подготовки, настраивающая организм, личность на будущую деятельность.

Центральным моментом в четвертом подходе является представление о психологической структуре деятельности, которая рассматривается как целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность.

Четвертый подход изучает психологическую готовность к деятельности (А.А. Ухтомский, М.И. Виноградова, Б.Ф. Ломов, Н.В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, В.Н. Пушкин).

Готовность — это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. Возникновение состояния готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной перед ним задачи). Далее идет разработка плана, установок, моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход выполняемой работы и промежуточные результаты ее с намеченной целью, вносит коррективы. Причем анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются прежде всего доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности. Существенно и другое. В создании, сохранении и восста-

новлении состояния готовности решающую роль играет то, что она связана с различными сторонами личности. Вне реально существующих связей с другими характеристиками психической деятельности состояние готовности теряет свое содержание.

Так как готовность имеет биологически обусловленные механизмы регулирования поведения, необходимо специальное обучение, развивающее способности создавать установки и влиять на мотивы поведения, которые перейдут в высшие социально обусловленные, сознательные формы самоуправления, направленные на регулирование психологической готовности.

В разных видах деятельности развиваются и проявляются разные системы индивидуальных качеств, поэтому можно говорить о разных видах готовности к деятельности: профессиональной, учебной, спортивной и т.д.

На сегодняшний момент лучше всего исследованы проблемы готовности к обучению, готовности к трудовой деятельности. Разные виды готовности, очевидно, имеют общие характеристики, которые определяются общими закономерностями онтогенеза и системогенеза деятельности, особенные черты, заданные спецификой данного вида деятельности, и единичные, обусловленные качественно-количественной определенностью конкретной индивидуальности. Это позволяет рассмотреть структуру, механизмы, возрастную динамику, индивидуальные особенности проявления психологической готовности к выбору профессии как самостоятельный аспект профессиональной деятельности.

Вслед за Н.В. Нижегородцевой мы будем считать, что готовность — это интегральное свойство индивидуальности, в структуру которого входят индивидуальные качества, побуждающие, направляющие, регулирующие реальную деятельность и реализующие ее в исполнительской деятельности [5].

Для получения целостного представления о психологической готовности к выбору профессии исследование должно опираться на общие положения системного подхода в единстве пяти аспектов: *феноменологический, компонентный, структурно-функциональный, генетический и структурно-индивидуальный анализ.*

Библиографический список

1. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.
2. Бойко, Е.И. К вопросу о функции структуры произвольной реакции [Текст] // Пограничные проблемы психофизиологии и физиологии / Е.И. Бойко. – М., 1961. С. 117 – 141.
3. Дьяченко, М.И., Кондыбович, Л.А., Пономаренко, В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект [Текст] / М.И. Дьяченко., Л.А. Кондыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
4. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
5. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 338 с.
6. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1966. – 451 с.

© Н. Э. Сольнин

Перспективы использования индивидуального подхода при формировании этнической толерантности

Особую актуальность вопрос формирования этнической толерантности имеет в проблематике педагогической психологии, воспитании, обучении детей различных возрастов. Проблема является не решённой до сих пор, несмотря на то, что количество учащихся в образовательных учреждениях России различных национальностей (не русских) увеличивается.

Также в современной науке большое внимание уделяется проблемам гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса. Их называют главными психолого-педагогическими условиями формирования толерантности [3]. Гуманизация представляет, прежде всего, становление духовности и гуманистической культуры человека. Это раскрытие самооценности человека, сути субъект-субъектных отношений, приоритета развития личности, обладающей чувством собственного достоинства, внутренней свободой и активностью [3],

всего, что направлено на более полный учёт человеческого фактора, особенностей личности во имя её гармоничного развития и проявления своих способностей [4].

Гуманитаризация – усиление внимания к гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам с целью использования их содержания и методов для подготовки учащихся не только как профессионалов, но и как граждан общества [4]. Считается, что во всех предметах должны присутствовать моменты мировоззренческого характера, ответственности за результаты деятельности, интереса к различным точкам зрения, мнениям, убеждениям и способам решений [3]. В такой трактовке гуманитаризация – это часть гуманизации.

Исходя из принципов гуманизации и гуманитаризации, считает А. Н. Кузинецкий, образование должно быть личностно – ориентированным. Его цель понимается как создание условий для развития личностных функций человека, определяющих его способность действовать в различных жизненных ситуациях как личность [1].

Личностно-ориентированное обучение невозможно без использования индивидуального подхода в обучении и формировании личностных качеств учащегося.

Существует несколько пониманий сущности индивидуального подхода.

Одно из них выражается в том, что общие задачи воспитания, которые стоят перед человеком, работающим с коллективом детей, решаются им посредством психолого-педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его психических особенностей и условий жизни, то есть индивидуальный подход – это осуществление психолого-педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей детей (темперамента, характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов.)

Под индивидуализацией в широком смысле понимают процесс и результат совмещения индивидуальных требований, ценностно-нормативных предписаний, ожиданий определенных действий, проявления личностных и деловых качеств, необходимых для эффективного выполнения общественной роли, со спецификой потребностей, свойств и стиля деятельности

человека как индивидуальности, то есть персонифицированной формой реализации социальных функций.

Индивидуализация оказывается возможной благодаря пластичности (гибкости) индивидов, способности выполнять однотипные действия с учетом специфики ситуации и свойств самого человека. Ценные для общества или социальных групп и коллективов индивидуализированные способы, методы, формы деятельности могут осваиваться другими, превращаясь в эталонные, что свидетельствует о процессе возникновения инноваций и является важным при формировании этнической толерантности.

Под индивидуализацией обучения понимается такая организация учебного процесса, при которой преподаватель выбирает способы, приемы, темы обучения, учитывая индивидуальные особенности учащихся, степень развития их способностей к овладению знаниями

Под индивидуализацией обучения подразумевается также индивидуальная работа с учащимися, их самостоятельная работа (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. С. Ланда и др.). Мы будем также придерживаться этого подхода.

Анализ литературы показал, что в психологической практике накоплено достаточно методов, форм и приёмов по формированию толерантности, и этнической толерантности, в частности. При этом они в основном предполагают групповую работу (см., например, работы Л. Г. Федоренко, М. В. Поленовой, Г. У. Солдатовой). Индивидуальным формам работы уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания, тогда как существуют ситуации, когда методы групповой работы применить невозможно и необходим только индивидуальный подход. Кроме того, практика проведения тренингов по формированию этнической толерантности показывает, что работа идёт, как правило, в малочисленной группе, поэтому без применения индивидуального подхода обойтись невозможно.

Рассмотрим примеры упражнений для индивидуальной работы по формированию этнической толерантности (по Л. П. Шустовой) [5].

1. «Таблица антиподов»

Психолог просит учащегося разделить страницу пополам и написать положительные и отрицательные стороны своей личности, которые влияют на отношения к лицам другой национальности. Затем происходит обсуждение таблицы. Далее то же самое можно проделать и в отношении ребёнка, к которому проявляется интолерантность.

2. «Обрати минусы в плюсы»

Психолог обращает внимание учащегося на составленную таблицу антиподов, где записаны его отрицательные качества, и вместе они пытаются осмыслить, где и в какой ситуации эти качества могут быть неприемлемы, например, нетерпимость неприемлема по отношению ко лжи, и т. д.

3. «Камушек в ботинке»

У каждого человека есть своё уязвимое место, своя проблема, свой «камушек в ботинке», который мешает ему свободно двигаться в нужном направлении и даёт о себе знать на каждом шагу. Психолог просит учащегося найти в себе то, что мешает жить ему в мире с окружающими людьми и, в частности, с людьми других национальностей.

4. «Жемчужина в раковине»

Естественно и то, что человек является носителем только ему присущих индивидуальных качеств и достоинств, которые позволяют выстоять ему в любых, даже критических ситуациях. Психолог предлагает ребёнку отыскать в себе то, что является его наивысшим достоинством, то, что поможет ему во взаимодействии с людьми иных национальных принадлежностей.

Таким образом, с учетом принципов гуманизации и гуманитаризации использование индивидуального подхода при формировании этнической толерантности является важным направлением в деятельности психолога. Поэтому адаптация групповых форм для возможности применения их в индивидуальной работе с учащимися и разработка новых техник является перспективным направлением деятельности психолога, занимающегося изучением межнациональных отношений в образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Кузибецкий, А. Н. Проблема толерантности и коллективный педагогический субъект [Текст] // Воспитание толерантности: взаимодействие различий / сост. А. М. Байбаков. – Волгоград: ВГИПК РО, 2004. – С. 5–12.
2. Пехота, Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя [Текст] / под общ. ред. М.А. Зязюна. – Киев: Вища школа, 1997. – 281 с.
3. Рогова, И., Гизатуллин, Ф. Тема толерантности в педагогическом образовании [Текст] // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 13–16.
4. Филатова, М. Н. Воспитание толерантности [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 11. – С. 12–16.
5. Шустова, Л. П. Воспитание толерантности – приёмы для индивидуальной работы [Текст] // Классный руководитель. – 2006. – № 4. – С. 77–80.

© Р.А.Чернышев

Проблема освоения письма как деятельности в младшем школьном возрасте

В современных исследованиях психологии обучения и развития остается открытым вопрос о психологической готовности детей к освоению письма в начальной школе. Его актуальность обусловлена широкой вариативностью подходов в понимании содержания данного понятия. В соответствии с концепцией системогенеза деятельности, психологическая готовность отражает общий уровень психического развития ребенка и представляет собой готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных школьной программой, в форме учебной деятельности. В процессе освоения программного материала происходит качественное изменение психики ребенка, формируются новые механизмы и способы учебной деятельности [2]. Таким образом, мы можем попытаться определить психологическую готовность к освоению письма как готовность к усвоению специфического содержания предмета в форме учебной деятельности, основанной на определенном уровне развития УВК, образующих единую психологическую структуру.

Формирование психологической системы деятельности, согласно концепции системогенетической теории деятельности, рассматривается с точки зрения соотношения нормативного и индивидуального способов деятельности. Усвоение письма выступает перед учеником в форме правил и усваивается в виде знаний и представлений о целях, средствах и способах выполнения деятельности. На данном этапе знания носят обобщенный характер, функциональные связи между информационной основой и исполнительной частью предметных действий в это время ещё не сформированы. Но уже в этот период закладывается основа психологической структуры осваиваемой деятельности. Выступая в роли идеальной модели, подчиняющей себе и регулирующей деятельность ученика, нормативный способ деятельности обуславливает упорядочение и соподчинение отдельных психических процессов и их перестройку в соответствии с нормативными требованиями.

На ранних этапах освоения письма ребенку необходима помощь взрослого, лишь с течением времени он начинает самостоятельно выполнять те или иные упражнения. Это связано с тем, что учебная деятельность требует от ребенка особой рефлексии, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

Исследованием проблемы обучения письму в нашей стране долгое время занимался Л.С. Выготский. В своих работах он пришел к выводу о том, что «к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития. К началу обучения письму в школе у ребенка еще не сформирован необходимый для этого уровень абстракции, нет мотивов, побуждающих его обращаться к письменной речи, у большинства детей произвольность находится в зачаточном состоянии» [3].

В первоначальный период под влиянием обучения развиваются и перестраиваются те психические функции, которые и составляют основу обучения собственно письму. В процессе освоения первоначального письма наиболее активно развива-

ются такие качества, как образная память, логическая память, произвольное внимание, слуховой анализ, графический навык, вводные навыки, принятие задачи, отношение к взрослым [3].

«Не будь языка, письменности, был бы безвозвратно потерян опыт многих поколений людей, и каждое новое поколение было бы вынуждено заново начинать труднейший процесс изучения мира» [1]. Письмо, как и устное высказывание, особыми средствами превращает свернутую мысль в развернутую речь. Освоение письменной речи начинается с формирования мотива, заставляющего формировать высказывание в письменной речи, продолжается в возникновении общей схемы, плана высказывания, или замысла, который формируется во внутренней речи и ещё не имеет выраженного вербального характера. Осуществляя генеративную функцию, внутренняя речь и превращает свернутый смысл в систему письменной речи. Таким образом, письмо является аналитико-синтетическим процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов речи.

Как отмечал в своих работах К.Д. Ушинский, величайший подвиг изобретателей письменного языка состоял в том, что они, не довольствуясь иероглифическими изображениями понятий, стали вслушиваться в слова и разделили их на простые звуки. Сравнивая звуки в различных словах, ученые заметили, что эти звуки немногочисленны и постоянно повторяются, только в различных сложениях. Заслуга новой звуковой системы обучения письму состояла в обращении к изучению звуков как элементов из устного слова и их начертаний [5]. Известный русский педагог ввел звуковой анализ как средство познания звуковой стороны языка и ознакомления со звуковым значением букв, с одной стороны, но с другой - как средство складывания слов, следующего за разложением на звуки. В силу этого К.Д. Ушинского считают родоначальником аналитико-синтетического метода обучения письму, который заменил собой буквослагательный метод, основанный на переходе от буквы к звуку.

При обучении письму используются разнообразные виды работы: списывание, зрительные и слуховые диктанты, письмо по памяти, письмо с комментированием, распростра-

ние предложений и т.д. Первоначально учащиеся совершают относительно короткие движения в процессе письма, стремятся быстрее прервать движение. Однако даже в самом начале обучения школьник способен безотрывно писать отдельные буквы, затем слоги, а к концу года-слова и предложения. В безотрывном письме буква включается в буквосочетание, и в зависимости от него она может изменить форму. При письме буквы рекомендуется выделять не сами элементы буквы, а законченные элементы движения.

Таким образом, процесс освоения письма представляет собой переход от аналитического к аналитико-синтетическому способу письма. Вначале предметом усвоения являются элементы написанного слова. Школьники расчленяют букву на элементы, сравнивают их между собой, тренируются в письме элементов. Таким образом происходит усвоение очень важного при письме графического образа буквы. В первом полугодии первого класса начальной школы у большинства учащихся вырабатывается графически правильное письмо: наклон, форма, размер букв и способ их написания соответствуют нормативным требованиям. Позднее у первоклассников письмо становится неровным, происходит «ухудшение почерка». При этом учащиеся начинают использовать индивидуальные способы написания букв. К концу учебного года качество письма улучшается, почерк становится более ровным и аккуратным, но при этом отдельные буквы и их сочетания дети могут написать по-своему, а не так, как учили этому в начале учебного года [2].

Об успешности усвоения письменной речи свидетельствует ритмичное, связное и правильное письмо; равномерно расположенное на строке написание слов и предложений, как при списывании, так и под диктовку, в соответствии с требованиями современной русской графики.

Библиографический список

1. Афанасьев, В.Г. Основы философских знаний [Текст] / В.Г. Афанасьев. - М., 1968. - 210с.
2. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н.В. Нижегородцева - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 320с.

3. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: Владос, 2001. - 256 с.
4. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 1996. - 318 с.
5. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т.2. Проблемы русской школы [Текст] // К.Д. Ушинский. - М.: Педагогика, 1997. - 438 с.

© А. И. Коротаева

Феноменология трудностей в усвоении математики учащимися младшей школы

Основные компоненты психологической структуры учебной деятельности закладываются уже в дошкольный период. Однако возможности ребенка систематически усваивать знания в этот период ограничены. Обучение в школе создает условия для формирования учебно-важных качеств и установления взаимосвязей между ними в соответствии с целями обучения, формирует новый уровень психической организации деятельности, обеспечивающий усвоение более сложного учебного материала. Системогенез любой деятельности протекает в единстве трех аспектов: предметно-действенного, психологического и физиологического.

Психологическая структура учебной деятельности включает функциональные блоки учебно-важных качеств: мотивы учения, цели деятельности, представления о программе деятельности и способах выполнения действий, информационную основу деятельности, блок управления деятельностью [1].

В психологической литературе существуют разные подходы к определению качеств, обеспечивающих успешное усвоение математики. Так, например, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Галызина, Н.Г. Салмина утверждают приоритет начальных логических операций, овладения знаково-символической деятельностью и простейшими математическими понятиями и отношениями. К начальным логическим операциям относят сериацию и классификацию. Сериация - упорядочение объектов по выделенному основанию - предполагает наличие у учащегося

ряда умений: выделение признака при изменении его в ряду предметов, фигур; выстраивание ряда объектов по изменяющемуся признаку и др. Основу операции классификации составляет сложная система умений: выделение основания для объединения объектов в группы; нахождение обобщающего понятия для групп объектов и обозначение его символом; дихотомическая классификация; отрицание понятия; ограничение понятия.

Л.Г. Петерсон полагает, что математическая подготовка должна быть направлена не только на развитие вычислительных навыков, навыков черчения, но и эффективного продвижения в развитии мыслительных операций, умения анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, рассуждать по аналогии. Большое значение придается и творческому началу - умению придумать, составить, выбрать.

И.Б. Нефедова, Г.Г. Микулина, С.Ф. Горбов отмечают, что освоение математических операций способствует развитию у детей внутреннего плана действий; освоение операций со знаками и символами способствует развитию структуры зрительно-пространственных представлений, которые в дальнейшем трансформируются при изучении геометрии, физики, химии. При решении задач развивается логическое мышление.

Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов отмечают значимость аналитико-синтетической деятельности, логического мышления, высокого уровня абстрагирования; умения адекватно оценивать свои поступки, действия, выбранные способы решения, развития внутреннего плана действий.

Можно выделить два этапа в усвоении математики: технический, когда структура математической деятельности еще не сформирована, и этап математической деятельности, в этот период математическая структура сложилась и развивается. В первоначальный период школьного обучения (первый учебный год) происходит перестройка психологической структуры учебной деятельности, она оптимизируется, приобретая свойства системы, и становится той реальной основой, на которой формируются психологические структуры УВК, обеспечивающих освоение новых для учащихся видов деятельности. Таким образом, формируется вторичная готовность к обучению в школе [1].

Математика традиционно считается одним из самых сложных школьных предметов для обучения. Обучение математике направлено на то, чтобы каждый ученик овладел системой математических знаний и основанных на них умений и навыков.

Содержание математики абстрактно. «Особенностью математического объекта является то, что он отвлечение не просто свойства, а свойства свойств и поэтому представляет абстракцию от абстракции или, как иногда говорят, «обобщающую абстракцию»[3]. Это обуславливает трудности усвоения математики, особенно в период начального обучения, так как у младших школьников начального обучения преобладает образно-схематическое мышление, что затрудняет действия с абстрактными понятиями. Математические объекты лишены любых вещественных и энергетических характеристик, имеют одну характеристику: эти объекты находятся в определенных отношениях друг с другом.

К концу первого года обучения у младших школьников при благоприятных обстоятельствах быстро развиваются такие важные для последующей учебы и жизни школьника психические процессы, как рефлексия, внутренний план действий (умение планировать и осуществлять в уме, про себя, разные действия в соответствии с поставленной задачей). В то же время у детей развиваются способности и умения наблюдения, произвольное внимание, память и воображение. Их развитие не происходит автоматически, нужна кропотливая, настойчивая и целенаправленная работа по их формированию и развитию. Если вовремя у ребенка не будут развиты рефлексия, внутренний план действий, память, наблюдательность, произвольное внимание и т.д., то в более старшем возрасте эти качества развить значительно труднее, а иногда и невозможно.

Специфические трудности усвоения математики младшими школьниками условно можно классифицировать следующим образом:

Трудности мотивационного характера. Учащихся с такими трудностями характеризует пониженный интерес к математике, постоянное отвлечение на уроках, невнимательность, частое нарушение дисциплины.

Учебным заданиям они уделяют очень мало времени, замечания учителя заставляют ребенка сосредоточиться лишь на короткое время, отсутствует всякое желание заниматься математикой, постоянное «увиливание» от учебной нагрузки на уроке. Вместе с тем уровень умственных способностей у учащихся может быть достаточным для удовлетворительного усвоения математики.

Основными причинами отсутствия мотивов к занятиям математикой является недостаточное внимание со стороны родителей к воспитанию (как в дошкольный, так и в школьный период детства) и трудности, обусловленные несформированностью представлений о содержании и способах выполнения деятельности, пробелы в знаниях, отсутствие вводных навыков, таких как знание чисел, их написание и последовательность, владение счетом, и знаний и обозначений действий сложения и вычитания, знание геометрических фигур и оперирование ими, пространственные представления.

Отсутствие представлений о целях деятельности, об учебной деятельности. У таких детей отсутствует четкое понимание предъявляемых к ним требований, учебных задач, поставленных учителем, и желание их выполнять.

Несформированность информационной основы деятельности. Недостаточное развитие способностей к обобщению, логическому рассуждению, ригидность мыслительных действий, низкий уровень развития восприятия и воображения.

Так, очень часто причиной отставания по математике является недостаточное развитие способности к обобщению. Это выражается в неумении детей сознательно организовывать процесс обобщения на основе сравнения, выделять признаки сходства и различия в сравниваемых объектах, выбирать из них наиболее существенные признаки.

Трудности в управлении деятельностью и принятии решений. Несформированность произвольной регуляции деятельности, развития внимания, развития уровня переключения внимания, уровня развития произвольности внимания, восприимчивость к обучающей помощи.

Таким образом, необходимо для оптимизации обучения математике в младших классах рассматривать и изучать раз-

личные аспекты психологической структуры готовности к обучению математике. Поэтому существует потребность в изучении математики как деятельности.

Библиографический список

1. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография. / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 338 с.
2. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий [Текст] / под ред. Ю.З. Гильбуха. - Киев: Випол, 1993. - 96 с.
3. Фридман, Л.М. Психолого – педагогические основы обучения математики в школе: Учителю математики о пед. психологии [Текст] / Л.М. Фридман. - М.: Просвещение, 1983. - 160 с.
4. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. - 183 с.
6. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

© Т. В. Ворончихина

Феноменологический анализ трудностей в освоении чтения у детей младшего школьного возраста

Программы современного школьного обучения предполагают постепенный переход от усвоения простых знаний, навыков и форм психической деятельности, к более сложным. Соответствие исходного уровня психического развития ребенка требованиям школы является предпосылкой успешного усвоения технической стороны процесса чтения. В этом случае мы говорим о стартовой готовности к обучению в школе. Следует отметить, что на этом этапе чтения как деятельности еще нет, но это является основой для формирования психологической структуры чтения как деятельности. В процессе усвоения программного материала происходит качественное изменение психики ребенка, формируются новые механизмы и способы учебной деятельности. Характер этих изменений, степень их

соответствия целям обучения будут определять готовность ребенка к усвоению знаний на следующем этапе обучения – усвоение смыслового чтения. Это понятие рассматривается уже в рамках вторичной готовности к обучению, и чтение здесь уже является деятельностью [4].

В процессе школьного обучения ученик проходит несколько этапов, и для каждого из них характерны свои трудности. Проблема трудностей школьного обучения в психологии в наиболее полном виде была впервые разработана А. Бине [1]. Среди трудностей в обучении он выделял затруднения, обусловленные особенностями индивидуального развития ребенка (интеллектуального и физического), и трудности, вызванные причинами внешнего порядка (недостатки в организации обучения, смена школы, неудовлетворительный уход за ребенком в семье и др.).

Анализ литературы относительно трудностей в овладении смысловым чтением показывает неоднозначность понимания некоторых важных моментов. В частности, существуют некоторые расхождения в понимании последовательности этапов процесса чтения и связанные с этим трудности, а также существуют различные точки зрения на сущность собственно смысловой стороны чтения.

Т.Г. Егоров [3] выделяет три этапа развития навыка чтения: аналитический, образования и развития целостных структур, образования и развития автоматизированных процессов; полагая, что понимание текста присутствует на каждой ступени развития чтения, но характеризуется своеобразием.

На первом этапе понимание еще отделено от процесса восприятия: ребенок сначала прочитывает слово, а потом осознает его значение (поэтому дети могут повторять прочитанное слово). Чтение предложений и маленьких рассказов идет по принципу присоединения слов друг к другу. Слова читаются отдельно, без объединения в фразовую интонацию. На этой ступени крайне редки случаи, чтобы прочитанная часть фразы влияла на восприятие последующих слов этой же фразы. Момент смысловой догадки на этой ступени не исключен, но она лежит только в пределах слова и

обуславливается не ранее прочитанной частью фразы, а прочитанной частью читаемого слова.

Для процесса понимания текста на этом этапе типично то, что восприятие текста еще не сливается с процессом чтения. Здесь понимание идет не совместно с чтением, а следом за ним.

На втором этапе еще сильно чувствуется разрыв между процессами восприятия и понимания содержания прочитанного. В результате один из этих процессов тормозит другой. Стремясь опереться на смысл читаемого, ребенок еще не умеет быстро и точно проверить свою догадку через восприятие текста, ибо этот процесс не достиг у него должной зрелости. В итоге догадка превращается в угадывание слов и приводит к ошибкам.

На третьем этапе процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени ребенок осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте и предложений в тексте.

Однако, по мнению исследователя, полноценное понимание прочитанного достигается не только при успешном прохождении этих трех этапов, но и при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Д.Б. Эльконин [5] считает, что овладение процессом чтения происходит последовательно, то есть сначала идет овладение техникой чтения, а затем смысловой стороной.

Однако и в самом вопросе овладения смыслом прочитанного исследователи не сходятся во мнениях. И.Р. Гальперин выделяет три слоя текста – фактуальный, подтекстовый и концептуальный, полагая, что полноценное понимание достигается лишь при раскрытии всех трех слоев. М.М. Бахтин выделяет внешние «значенческие», скрытые и глубинные смыслы текста, считая, что овладение последующим смыслом зависит от читательского опыта человека. Н.Г. Морозова считает, что понимание отдельных слов не приводит к правильному пониманию всего текста в целом, ибо слова сами по себе и слова в словосочетаниях и предложениях могут нести разную смысловую нагрузку. Исходя из этого, исследователь делает вывод о том, что понимание текста

достигается не только за счет понимания отдельных слов, но и синтаксических связей между словами в предложении. Н.С. Рождественский выявляет три ступени понимания смысла речи – фактическую сторону, подтекст и внутреннюю мотивацию речи или план смысла.

А.Э. Симановский поясняет, что степень понимания зависит от уровня построения языковой системы и, исходя из классификации О.Л. Каменской, выделяет уровень текста (или уровень фрагментов знаний) и уровень областей текстов (или уровень отраслей знаний) [6]. Согласно предлагаемой классификации, это четвертый и пятый уровень развития знаний. Значимость понимания прочитанного автор объясняет тем, что текст представляется основной единицей коммуникации, а единицы более низких уровней языковой системы принимают участие в коммуникации лишь опосредованно.

Отличительной особенностью уровня текстов является смысловая целостность, которая должна обеспечиваться за счет связей между словами и предложениями текста. Исходя из данного тезиса, исследователь полагает, что понимание текста зависит от умения правильно реконструировать эти связи.

Автор выделяет эксплицитные (или явно выраженные) и имплицитные (скрытые) внутритекстовые связи.

Эксплицитные связи могут быть трех видов: рекуррентные, инцидентные и координатные. Первые осуществляются путем повтора в разных предложениях одного слова или слов, имеющих одну и ту же корневую морфему. Вторые – с помощью соединяющих слов. Третьи – через словосочетания или предложения с целью указания местоположения в данном тексте координат того или иного его фрагмента.

Имплицитные связи могут быть также трех видов: эллиптические, тезаурусные и транзитивные. При образовании эллиптических связей производится пропуск элемента высказывания, легко восстанавливаемого в данном контексте. Тезаурусные связи возникают при использовании ассоциативно близких слов. Транзитивные связи образуются при замыкании двух слов или словосочетаний, каждое из которых ассоциативно близко словам другой ассоциативной пары.

Если ребенок сумеет правильно реконструировать эти связи, то это облегчит понимание сложных естественно-научных, математических и художественных текстов, предлагаемых средней школой.

Относительно развития языковой системы на уровне областей текстов исследователь отмечает, что содержание любого текста можно отнести к какой-то отрасли человеческого знания и деятельности. Для отображения мыслительного содержания текста автор использует понятие «мыслительная модель».

Все мыслительные модели можно разделить по принципу формирования (первичные и вторичные) и по отношению к ней субъекта (объективные и субъективные). Первичные модели возникли в результате непосредственного взаимодействия личности с внешним миром, вторичные – в результате анализа и синтеза информации, содержащейся в первичных моделях. Объективные модели независимы от познающего субъекта и отражают «естественные» законы существования объекта. Субъективные, напротив, зависят от познающего субъекта и отражают процесс осознания себя человеком среди природы, других людей...

Значимость понимания смысла прочитанного отмечает и Ю.М. Лотман: «Художественный текст – это сложно построенный смысл, все его элементы суть элементы смысловые». В контексте обсуждаемой проблемы это замечание представляет интерес в силу того, что тексты, предлагаемые в учебниках по чтению для начальной школы, как правило, художественные или научно-популярные.

В соответствии с архитектурой психологической структуры деятельности в концепции Н.В. Нижегородцевой [4] применительно к учебной деятельности в структуре готовности выделяются следующие функциональные блоки: личностно-мотивационный, целевой, представление о содержании и способах выполнения деятельности, информационный и управленческий. Готовность к смысловому чтению рассматривается нами в рамках данной концепции. Исходя из такого понимания структуры готовности к обучению, разработана классификация трудностей в усвоении смыслового чтения учащимися начальной школы. Следует отметить, что на

стадии освоения техникой чтения трудности иные в силу того, что чтение пока не является деятельностью.

Функциональный блок	Психологические трудности
Личностно-мотивационный	- нелюбовь к чтению (Н.С. Рождественский) - низкий уровень развития учебной мотивации (Н.Г. Морозова) - отрицательное или безразличное отношение личности к предмету, о котором идет речь в тексте (Н.Г. Морозова)
Целевой	- отсутствие цели деятельности (Л.С. Цветкова)
Представление о содержании и способах выполнения деятельности	- низкая скорость чтения (Д.Б. Эльконин, И.Р. Гальперин, М.М. Бахтин, Н.Г. Морозова, Н.С. Рождественский) - бедный словарный запас: активный и пассивный словарь (Л.В. Воронова, Ю.З. Гильбух, Н.С. Рождественский) - отсутствие богатого жизненного опыта (Л.В. Воронова, М.Н. Русецкая, Н.С. Рождественский) - маленький читательский опыт (М.Н. Русецкая) - незнание всех возможных смыслов слова (Н.Г. Морозова) - монотонность (С.Л. Рубинштейн, Н.Х. Швачкин, Н.Г. Морозова) - плохое знание морфологии и синтаксиса (Н.Г. Морозова, М.Н. Русецкая, А.Э. Симановский) - трудность в соотнесении прочитанного ранее с последующим текстом (Н.С. Рождественский) - отсутствие или плохое знание о предмете (М.Н. Русецкая) - невозможность соотнесения слова с предметом (Н.Г. Морозова, Л.В. Воронова) - плохое знание закономерностей и целевого назначения каждого типа текста (А.Э. Симановский)
Информационный	- недостаточность зрительного восприятия (Л.Ф. Климанова, Л.С. Цветкова) - низкий уровень логического мышления (С.Л. Рубинштейн, А.Э. Симановский) - низкий уровень эмоционального восприятия (Л.В. Воронова) - недостаточно развитый вербальный интеллект (А.Э. Симановский) - низкий уровень развития оперативной памяти (В.Н. Зайцев) - низкий уровень устойчивости внимания (В.Н. Зайцев) - низкий уровень воображения (Теплов)
Управленческий	- низкий уровень произвольности (Л.С. Выготский)

Анализ феноменологии трудностей детей в овладении смысловым чтением позволяет сделать следующие выводы:

1. Готовность к смысловому чтению – многоуровневое образование, включающее все стороны детской индивидуальности.

2. Смысловое чтение не может быть освоено, если игнорировать техническую сторону процесса чтения.

3. Трудности чтения имеют внешние проявления в учебной деятельности.

Библиографический список

1. Бине, А. Измерение умственных способностей [Текст] / А. Бине. – СПб.: Союз, 1998. – С. 432.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1991. - 476 с.
3. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. – СПб.: КАРО, 2006. - 304 с.
4. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева. - Ярославль, 2003. - 338 с.
5. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989. - 554 с.
6. Симановский, А. Э. Понимание текста младшими школьниками [Текст] / А. Э. Симановский. – Ярославль, 1995. – 54 с.

© Е. В. Петрова

Взаимосвязь уровня тревожности младших школьников и особенностей школьной адаптации

В современной психологии понятие адаптации трактуется как результат активного приспособления личности к условиям социальной среды, то есть способность некоего объекта сохранять свою целостность при изменении параметров среды [1;4].

Школьная адаптация – это активно изучаемая психологическая проблема. Она изучается на разных уровнях: на уровне усвоения познавательных процессов, на уровне усвоения школьных форм поведения, мотивационных аспектов, эмоционального благополучия, адаптивных характеристик личности. От успешности ее прохождения во многом может зависеть успешность последующей жизни человека [5;10].

Тревожность рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию

тревоги. Школьная тревожность – достаточно широкое понятие и многокомпонентное явление. Это специфический вид тревожности, являющийся результатом взаимодействия личности ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды. Школьная тревожность учащихся младшего школьного возраста является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации, что отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности: на учебу, на общение, на здоровье и на общий уровень психологического благополучия [2; 6].

В связи с этим актуальным представляется исследование взаимосвязи компонентов тревожности и процессов адаптации у младших школьников.

Целью нашего исследования являлось изучение взаимосвязи компонентов школьной тревожности и адаптации среди учащихся младших классов средней школы.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что существует специфическая взаимосвязь между различными компонентами школьной тревожности и критериями школьной адаптации, такими как учебная активность, усвоение знаний (успеваемость), усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие.

Исследование проводилось с учениками 2-3-4 классов Бурмакинской средней школы № 1. Количество испытуемых составило 74 человека: из них 24 человека во втором классе, в третьем классе-22 человека, в четвертом-28 человек. Половой состав испытуемых: 44 мальчика и 30 девочек.

В результате исследования факторов тревожности по шкале Филипса были выявлены следующие результаты (Табл. 1).

Таблица 1

Шкала Филипса	средний уровень тревожности	высокий уровень тревожности
низкий уровень тревожности	37,8%	8,1%
54%		

На основании полученной оценки по шкале явной тревожности CMAS наблюдаются следующие результаты (Табл. 2).

Таблица 2

Шкала CMAS					
состояние тревожности преимущественно	нормальный уровень тревожности	несколько повышенная тревожность	явно повышенная тревожность	очень высокая тревожность	
1,3%	59,4%	25,6%	8,1%	5,4%	

Уровень школьной адаптации учащихся младших классов исследовался по схемам изучения социально-психологической адаптации.

В ходе анализа экспертной оценки уровня адаптации получены следующие результаты (Табл. 3).

Таблица 3

Изучение социально-психологической адаптации		
зона адаптации	зона неполной адаптации	зона дезадаптации
68,9 %	17,5 %	3,5 %

Изучение учебной мотивации у младших школьников осуществлялось по методике Н.Г. Лускановой "10 вопросов". Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Методика Н.Г. Лускановой "10 вопросов"				
высокий уровень социально-психологической адаптации	хороший социально-психологический уровень адаптации	положительное отношение к школе	низкая социально-психологическая адаптация к школе	негативное отношение к школе
33,7%	28,3%	25,6%	9,4%	2,7%

Таким образом, мотивационная структура большинства школьников младших классов характеризуется наличием адаптивного уровня выраженности.

Сравнительный анализ компонентов тревожности и критериев адаптации с применением критерия Манна-Уитни позволил установить значимые различия учащихся 2-3-4 классов по следующим параметрам:

1) Во «Взаимоотношениях с одноклассниками». У детей 2-го класса показатель значительно выше, чем у детей 3-го и 4-

го класса, то есть взаимоотношения между учениками во 2-м классе складываются лучше (Табл. 5 и 7).

2) «Переживание социального стресса» у детей 2-го класса происходит более сильно. Показатель значительно выше, чем у детей 4-го (Табл. 6).

3) «Страх самовыражения» у детей 4-го класса значимо выше, чем у детей 2-го класса (Табл. 6).

4) «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (дрожат колени, станет дурно, сильное сердцебиение, то есть ухудшение соматического здоровья). Он значимо выше у детей 2-го класса, чем у 4-го и 3-го выше, чем у 4-го. (Табл. 6 и 8).

5) «Социальной желательности». Во 3-м классе этот показатель значимо выше, чем в 4-м, то есть дети 3-го класса хотят быть более социально одобряемыми со стороны родителей и учителей (Табл. 8).

6) Значимые различия по уровню учебной мотивации наблюдаются между учениками 2-го и 4-го класса. Уровень учебной мотивации у второклассников значимо выше, чем у четвероклассников (табл. 7).

Таблица 5

	Сумма рангов 2кл.	Сумма рангов 3кл.	U-критерий	Уровень значимости
Взаимоотношения с одноклассниками	652	429	176	0,052985

Таблица 6

	Сумма рангов 2кл.	Сумма рангов 4кл.	U-критерий	Уровень значимости
Переживание социального стресса	773,5	604,5	198,5	0,011611
Страх самовыражения	528,5	849,5	228,5	0,048479
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	775	603	197	0,010733

Таблица 7

	Сумма рангов 2кл.	Сумма рангов 4кл.	U-критерий	Уровень значимости
Учебная мотивация	831,5	546,5	140,5	0,000333
Взаимоотношения с одноклассниками	757,5	620,5	214,5	0,025741

Таблица 8

	Сумма рангов 3кл.	Сумма рангов 4кл.	U-критерий	Уровень значимости
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	664	611	205	0,044119
Социальная желательность	674,5	600,5	194,5	0,026545

В ходе корреляционного анализа были выявлены:

1) Положительные взаимосвязи между компонентами тревожности.

На уровне $p < 0,01$ между:

- общей тревожностью в школе и переживанием социального стресса, фрустрацией потребности в достижении успеха, страхом самовыражения, страхом ситуации проверки знаний, страхом несоответствия ожиданиям окружающих, низкой физиологической сопротивляемостью стрессу, проблемами в отношении с учителями;

На уровне $p < 0,05$ между:

- переживанием социального стресса и страхом ситуации проверки знаний, страхом несоответствия ожиданиям окружающих, проблемами в отношении с учителями;

- страхом самовыражения и фрустрацией потребности в достижении успеха, страхом ситуации проверки знаний.

Таким образом, чем сильнее тревожные ситуации, тем глубже конфликт между актуально значимыми потребностями и невозможностью их реализации.

Также положительные взаимосвязи были выявлены между компонентами школьной мотивации, адаптации и тревожности младших школьников.

На уровне $p < 0,01$ между:

- учебной мотивацией и учебной активностью, усвоением знаний, поведением на уроке, успешностью выполнения школьных заданий, самостоятельностью при выполнении школьных заданий, отношением к учителю, социальной желательностью.

Таким образом, чем выше у ребенка учебная мотивация, тем продуктивнее не только его учебная активность, но и социальные контакты, что говорит о хорошем уровне адаптации.

2) Отрицательные взаимосвязи между компонентами школьной мотивации и тревожности младших школьников наблюдаются на уровне $p < 0,01$ между:

- учебной мотивацией и страхом несоответствия ожиданиям окружающих.

Между компонентами адаптации и тревожности:

отрицательная взаимосвязь на уровне $p < 0,01$ между:

- общей тревожностью в школе и поведением на уроке;
- фрустрацией потребности в достижении успеха и усвоением знаний, поведением на уроке;

- страхом ситуации проверки знаний и усвоением знаний, поведением на уроке;

- страхом несоответствия ожиданиям окружающих и уровнем школьной мотивации, учебной активностью, усвоением знаний, успешностью выполнения заданий дома, поведением на уроке.

Значимая отрицательная взаимосвязь наблюдается и на уровне $p < 0,05$ между:

- общей тревожностью в школе и учебной активностью, усвоением знаний;

- переживанием социального стресса и поведением на уроке;

- страхом самовыражения и усвоением знаний, поведением на уроке;

- страхом ситуации проверки знаний и учебной активностью, взаимоотношениями с одноклассниками;

- страхом несоответствия ожиданиям окружающих и взаимоотношениями с одноклассниками, отношением к учителю;

- проблемами и страхом в отношении с учителями и поведением на уроке.

Таким образом, чем выше общая тревожность в школе и вытекающие из нее страхи и переживания (фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих и т.д.), тем ниже уровень усвоения знаний, поведения на уроке, а также сниженные учебной активности.

В ходе корреляционного анализа статистически достоверно подтвердилось предположение о том, что существует специфическая взаимосвязь между различными компонентами школьной тревожности и критериями школьной адаптации, такими как учебная активность, усвоение знаний (успеваемость), усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие это говорит о подтверждении нашей гипотезы.

Итак, школьная тревожность является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации, отрицательно влияя на все сферы жизни ребенка: не только на учебу, но и на общение, на здоровье и общий уровень психического благополучия.

Поэтому знание проблемы позволяет оценить возможности профилактики и коррекции тревожных состояний. Это особенно важно для подготовки детей к новым жизненным ситуациям.

Библиографический список

1. Психологический словарь [Текст] // под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007.
2. Астапов, В.М. Тревожность у детей [Текст]. – М.: ПЕРСЭ, 2008.
3. Мэй, Р. Смысл тревоги [Текст]. – М., 2001.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога [Текст]. – М., 1996.
5. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2000.
6. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст [Текст]. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007.

7. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] // Психологическая наука и образование. – 1998.

8. Прихожан, А.М. психология неудачника [Текст]. – М., 1996.

9. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати [Текст]. – Екатеринбург: У- Фактория, 2006.

10. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] // Вопросы психологии, 1989.

© М.А. Сухарева

Индивидуальный подход в подготовке студентов-менеджеров к работе в организации

Подготовка студентов вуза к трудовой деятельности в различного типа организациях актуальна для всех специальностей и направлений в современной высшей школе. Особую актуальность эта проблема приобретает в отношении специальности «Менеджмент».

Организация – это сложный организм. Основой его жизненного потенциала является организационная культура: то, ради чего люди стали членами организации; то, как строятся отношения между ними; то, какие устойчивые нормы и принципы жизни они разделяют; то, что они считают хорошим или плохим, и многое другое. Организационная культура не только отличает одну организацию от другой, но и существенно влияет на успех ее деятельности.

В психологии США и Западной Европы существует большое количество теоретических подходов к изучению организационной культуры, накоплен значительный опыт ее исследования (К.Камерон, Р.Куинн, Г.Хофстед). В настоящее время данное направление получает свое развитие и в отечественной науке (Т.Ю. Базаров, И.В. Грошев, А.В. Карпов, Т.О. Соломанидина, В.А. Спивак). Но вместе с тем возникает проблема разработки методики, предполагающей комплексное исследование организационной культуры сотрудников.

Носителями организационной культуры являются люди. Однако в организациях с устоявшейся организационной культурой она начинает существовать отдельно от людей и активно воз-

действовать на членов организации, меняя их поведение в соответствии с присущими ей нормами и ценностями.

«Организационная культура - это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения. Эти ценностные ориентации передаются индивидам через «символические» средства духовного и материального внутриорганизационного окружения» [1.С.262].

В основе понятия «тип организационной культуры» лежит определенный набор ценностей, который конкретизировали Р. Куинн и Дж. Рорбах в своей модели «Конкурирующие ценности и организационная эффективность», объясняющей влияние групп ценностей на организационную эффективность.

Следует отметить, что в основе типологии Р. Куинна и Дж. Рорбаха лежат базовые ценности, тип культуры определяется опосредованно [1]. Оценив степень удовлетворенности сложившейся культурой, мы сможем сделать вывод об эффективности организации как системы.

Эффективность работы организации – это наиболее важная характеристика современного менеджмента. На эффективность в первую очередь влияют не новые технологии, модернизация производства или же реинжиниринг, а условия взаимодействия сотрудников, цели и ценности коллектива.

В то же время неотъемлемой составляющей культуры, важной характеристикой организации выступает удовлетворенность работой сотрудников, психологический климат коллектива, характер взаимоотношений между структурными подразделениями. Учитывая все эти параметры, мы разработали методику для определения типа организационной культуры.

Разработанная нами комплексная методика диагностики организационной культуры представляет собой набор инструментов, направленных на изучение отдельных аспектов предмета исследования, и имеет следующую структуру.

1. Общая инструкция, где описаны цели проведения исследования, подчеркивается его анонимный характер (с целью получения объективных данных), представлены вводные вопросы для получения информации о поле, возрасте, образовании, стаже работы в данной организации.

2. Методика Фидлера для оценки психологической атмосферы в коллективе.

3. Анкета на определение уровня удовлетворенности работой в компании. Анкета включает пять блоков вопросов: удовлетворенность зарплатой, организацией труда, взаимоотношениями с другими группами (отделами), взаимоотношениями в коллективе, престижностью работы в организации; оценка осуществляется по 8-балльной шкале, что позволяет определить разброс мнений, исключает однозначность ответа.

4. Методика на выявление типа организационной культуры «ОСАИ». Респонденты оценивают степень выраженности характеристик организации для шести структурных элементов культуры: важнейшие характеристики, общий стиль лидерства в организации, управление наемными работниками, связующая сущность организации, стратегические цели, критерии успеха. Есть возможность сравнения сформировавшегося типа культуры с предпочитаемым. Это позволяет определить степень удовлетворенности сложившейся культурой, а, следовательно, оценить степень совпадения системы ценностей организации и индивидуальных ценностей сотрудников. При этом мы сможем предположить, что сформировавшаяся система ценностей или тип культуры является системой организационных ценностей, а предпочитаемая - «идеальная» система организационных ценностей для сотрудников, работающих в этой организации

5. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной концепции и «философии жизни». Методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. В ней различаются два класса ценностей:

терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

**Психологическое содержание понятия
«социальная компетентность»**

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные).

6. Тест на определение уровня конфликтности состоит из 14 вопросов, на каждый из которых предполагаются 3 варианта ответа. Уровень конфликтности характеризуется по 9-балльной шкале: от очень низкого до очень высокого. Тест позволяет определить средний показатель конфликтности организации.

Данная комплексная методика прошла апробацию в коммерческой организации на выборке в 50 человек. Предварительные результаты апробации методики позволяют говорить, что разработанный нами инструмент исследования организационной культуры открывает перспективы формирования культуры уже на этапе профессиональной подготовки студентов-менеджеров.

В настоящее время на первый план в процессе обучения выходит практикоориентированный подход, предполагающий подготовку квалифицированных кадров для работы в организациях с различной формой собственности.

Для наиболее эффективной работы и в первую очередь быстрой адаптации менеджеров в новой среде, наряду с необходимостью получения знаний, умений, навыков о будущей профессии, на первый план выходит необходимость формирования ценностей культуры организации.

Библиографический список

1. Виханский, О.С. Наумов, А.И. Менеджмент [Текст]: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. - М.: Экономистъ, 2005. - 288 с.
2. Кричевский, Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст]. - М.: Дело (Академия народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации), 1993. - 352 с.
3. Кошелев, А.Н. Иванникова, Н.Н. Конфликты в организации: виды, назначение, способы управления [Текст]. - М.: Изд-во Альфа-Пресс, 2007. - 216 с.
4. Камерон, К., Куинн, Р. Диагностика и изменение организационной культуры [Текст] / под ред. И.В. Андреевой. - СПб: Питер, 2001. - 320 с.

В последнее время возросло количество исследований, посвященных различным видам компетентности: аутопсихологическая компетентность, коммуникативная компетентность, информационная компетентность, методическая компетентность, эмоциональная компетентность, профессиональная компетентность, социальная компетентность и др.

В психолого-педагогических исследованиях определению понятия «социальная компетентность» придается особое значение.

Содержание понятия социальной компетентности приводится в соответствие с ее лингвистическим значением. Поскольку термин «социальный» понимается как общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе, то лингвистически понятие «социальная компетентность» определяется как знания и способности в области общественных отношений.

В отечественной науке проблема социальной компетентности стала изучаться сравнительно недавно. В психологии данной проблемой занимаются такие авторы, как И.А. Зимняя, И.В. Калинин, Г.И. Марасанов, Дж. Равен, Л.А. Петровская, В.Н. Куницына, Е.В. Коблянская и т.д. Эти авторы определяют социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и себе, систему социальных умений и навыков, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях.

И.А. Зимняя рассматривает компетентности как сложные личностные образования. Она выделяет три группы компетентностей:

1. Относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности.
2. Относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми.
3. Относящиеся к деятельности человека [3].

Социальная компетентность, по классификации И.А. Зимней, будет относиться к компетентности, относящейся к взаимодействию человека с другими людьми.

Социальная компетентность – это способность и готовность личности устанавливать контакты с другими людьми и поддерживать их в меняющемся мире.

Социальная компетентность – это способность действовать в социуме с учетом позиции других людей.

Г.П. Мосягина определяет социальную компетентность как социально обусловленное обобщенное качественное новообразование личности, способствующее успешному выполнению ею социальных ролей, характерных для эффективной жизнедеятельности в условиях данного общества.

О.Н. Мачехина трактует социальную компетентность в качестве индивидуального комплекса качеств характера, знаний, умений, навыков и социально-психологических характеристик, определяющего уровень взаимоотношений индивида и социума и позволяющего ему принять единственное верное решение в разных жизненных ситуациях.

Таким образом, социальную компетенцию можно рассматривать как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека, либо как составляющую ключевой компетенции, либо как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с Миром на основе его отношения к себе, к обществу, к другим, к деятельности, либо как связь профессиональных и социальных компетенций.

В отечественной социальной психологии в понимании социальной компетентности доминировали коммуникативные аспекты. Толковали социальную компетентность лишь в смысле овладения навыками общения. В качестве проявлений социальной компетентности рассматривались такие свойства, как контактность, разговорчивость, общительность, готовность к обсуждению, сила убеждения, уверенная манера держать себя и др. Внимание уделялось не только собственно понятию социальной (коммуникативной) компетентности, но и одному из средств ее развития: социально-психологическому тренингу.

Л.А. Баранова указывает, что в понятие социальной компетентности, помимо отношений между людьми, входят и другие сферы жизни социально-активного субъекта: экономическое, правовое, политическое, профессиональное экологическое, антикриминальное поведение и т.д. Например, политическая компетент-

ность проявляется в интересе, знаниях и понимании политических процессов, информированности о действиях властей разного уровня, политических установках и политической активности людей.

Согласно В.И. Байденко и др., «в перечень требуемых работодателями социальных компетенций входят, например: коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедительность аргументации, обращение с возражениями и т.д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным и креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность» [1].

В.Н. Куницына выделяет следующие виды социальной компетентности: вербальная компетентность; коммуникативная компетентность; социопрофессиональная компетентность; социально-психологическая компетентность; самоидентификация (эго-компетентность).

И.А. Зимняя в социальной компетентности рассматривает следующие компетенции: здоровьесбережение, гражданственность, социальное взаимодействие, потребность в общении, информационную компетентность [3].

Социальную компетентность возможно представить рядом психологических критериев, таких как, например, толерантность, адаптивность, уверенность в себе, нацеленность на успех, конфликтность, от уровня сформированности которых зависит то, насколько комфортно человек чувствует себя в обществе, где встречается и взаимодействует с людьми.

Социальную компетентность можно определить как интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением. Социальная компетентность позволяет в достаточно эффективной степени решать проблемы в социальной среде.

Социальная компетентность человека включает в себя:

- знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе;

- знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к обладателям того или иного социального статуса;

- навыки ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус;

- знания общечеловеческих норм и ценностей, а также норм (привычек, обычаев, традиций, нравов, законов, табу и т.п.);

- в различных сферах и областях социальной жизни - национальной, политической, религиозной, экономической, духовной и др.;

- умения и навыки эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения);

- знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта и т.д.

Данный перечень составляющих, безусловно, является далеко не полным.

Можно полагать, что разрабатываемая в мире и с 90-х годов в России концепция компетентностного подхода в образовании и направлена на формирование человека, который сможет, характеризуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, в то же время адаптироваться к жизненным ситуациям. При этом необходимо подчеркнуть, что при разработке социальных ключевых компетенций акцент ставится на следующих позициях:

- компетенции социального бытия и взаимодействия человека в социуме рассматриваются в самом широком смысле понятия «социальный»;

- профессиональные компетенции входят в понятие «социальные», являясь объектом социально-направленного профессионального обучения и точной квалификативной и квантитативной оценки;

- компетенции в свое понятийное содержание включают знание того, ЧТО, и того, КАК, то есть средства и способы взаимодействия;

- социальные компетенции имеют компонентный состав;

- социальные компетенции имеют возрастную динамику и возрастную специфику [3].

Таким образом, при очевидном внимании науки к социальной компетентности не выработано единой точки зрения относительно определения понятия «социальная компетентность», ее структуры, механизма и условий ее развития. Социальная компетенция понимается как сложный феномен, рассматривающийся на стыке комплекса социальных и психолого-педагогических наук. Социальная компетентность становится востребованной во всех сферах социальной активности человека, не только в профессиональной деятельности и общении. Она является частью компетенции личности в целом, базисом ее успешности.

Возникает необходимость комплексного (системного подхода) к изучению социальной компетенции, позволяя вскрыть факторы и условия, детерминирующие формирование социальной компетенции.

Библиографический список

1. Байденко, В.И., Дж. ван Зантворт, Енеке, Б. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий [Текст]. ТАСИС, проект ДЕЛФИ. Доклад 4, апрель, 2001.
2. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст]. – М.: Чистые пруды, 2007
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

© А. Ю. Жукова

Влияние чтения художественной литературы на развитие личности в дошкольном и младшем школьном возрасте

Состояние проблемы детского чтения волнует многих специалистов как в нашей стране, так и за рубежом. В частности, этой проблемой интересуются и специалисты-психологи, считающие своей важнейшей задачей проследить возможности

воздействия литературы на личность, динамику развития личности под влиянием чтения; определить состояние данной проблемы на сегодняшний день и сделать соответствующие выводы о возможностях ее решения с профессиональной точки зрения.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста особенно подвержены влиянию художественных образов, их гибкая психика впитывает всю информацию, содержащуюся в книге, перерабатывая ее в соответствии и с небольшим жизненным опытом и потребностями развивающейся личности.

Дети дошкольного периода по своему физическому и умственному развитию еще не способны ни к труду, ни к систематическому учению, ни к самостоятельной жизни. Главенствующая их деятельность – игра, ситуационная по своему характеру деятельность, возникающая под влиянием какого-нибудь временного стимула-желания или предложения поиграть и т. д. Характерные особенности их психики – непосредственное отношение к деятельности, ситуационность их целей и поведения, недостаточная заторможенность их рефлексов, конкретность мышления и очень небольшие жизненный опыт и знания. Такие особенности жизни и психики детей – дошкольников обуславливают наивное, непосредственное отношение к художественной литературе и стремление немедленно проявить возникшие у них при слушании сказок и рассказов чувства в *действиях*. Они стремятся восхитившие их поступки героя воспроизводить в своей жизни и избегать поступков персонажей, им не понравившихся. При этом, поскольку еще мало способны к обобщению, они могут воспроизводить в своей жизни поступки героев только в том случае, когда в их жизни имеется такая же ситуация и можно повторить поступок героя в той же самой форме. Если же такой подходящей ситуации в их жизни нет и прямо поступок героев не может быть ими воспроизведен, тогда они стремятся осуществить его в *игре*.

Основное отличие младших школьников от дошкольников состоит в том, что они уже могут сопоставлять поступки литературных персонажей со своими поступками; могут обсуждать эти поступки, рассуждать о том, как бы они поступили на месте данного персонажа. Благодаря этому, чтение литературы

в этом возрасте становится средством осознания себя, своего отношения к жизненным ситуациям и поступкам. Их новая деятельность – учение, а также жизнь в школьном коллективе – формирует у них более сознательное отношение к себе, своему поведению, заставляет их осознавать некоторые свои особенности и их оценивать, вырабатывает сознательную установку на познание действительности. Постепенно у них формируется способность в меру своего жизненного опыта обобщать содержание произведения. Однако даже учащиеся 4-го класса не могут вполне абстрагироваться от конкретного образа. Их обобщения остаются внутри него.

Для того, чтобы установить влияние литературы (объема и тематики чтения, читательской активности) на личностные особенности ребенка, проследить динамику развития личности ребенка под влиянием литературной среды с дошкольного по младший школьный возраст, было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие дети в возрасте от 5 до 10 лет, всего 50 человек.

Основной этап эксперимента заключался в проведении методик на определение личностных характеристик: методика «Экспертная оценка»; рисуночные тесты: тест «Рисунок человека», тест «Свободный рисунок», а также читательской активности и успеваемости испытуемой группы детей дошкольного и младшего школьного возраста по данным предварительного анкетирования.

По результатам проведенного исследования были установлены значимые корреляции. Корреляция между уровнем читательской активности и стадией развития рисуночной деятельности (психического развития) при $n = 50$ составила: $r = 0,58$. Безусловно, рисуночная деятельность, являясь одним из естественных видов деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста, претерпевает изменения, развиваясь под влиянием внешних факторов. Одним из таких значимых факторов явилась литература как средство, развивающее образное мышление, память, воображение, и, как мы теперь установили, способствующая общему психическому развитию подрастающего поколения.

Корреляционный анализ уровня читательской активности и эмоционального отношения ребенка к чтению показал следующий результат: при $n = 50$, $r = 0,39$.

Это тоже довольно существенный результат, дающий сведения о том, что под влиянием литературы развиваются детские эмоции, эмоциональность в целом, что не может не сказаться на общем развитии личности юных читателей.

Рассмотрим также корреляционную связь уровня читательской активности и средней успеваемости учащихся. Она составила при $n = 30$, $r = 0,13$.

В целом результат неплохой, но следует заметить, что успеваемость в том числе зависит и от тематики прочитываемых книг. Если интересы учащегося в области чтения ограничиваются комиксами, то ожидать высокой степени успеваемости не придется. Это приводит к необходимости разобраться в литературных предпочтениях испытуемых и в том, какие мотивы у них преобладают, в том числе и при выборе книг.

Интересны были результаты предварительного анкетирования. На вопрос анкеты назвать самую любимую тематику книг группа испытуемых дала следующие ответы: сказки – 42%; рассказы – 30%; приключения – 12%; стихи – 6%; детективы – 6%; комиксы – 4%.

Преобладающей тематикой книг для дошкольников являются сказки (70%), тогда как у младших школьников на первой позиции уже рассказы (33,3%) и появляются новые интересы – приключения, детективы и комиксы в незначительном процентном соотношении. Но следует заметить, что сказка по-прежнему является одной из ведущих тематик чтения. Чем объясняются такие литературные предпочтения? Сказка – любимый литературный жанр детей всех возрастов. С ее помощью развивается эмоциональная сфера ребенка, который переживает за судьбу главного героя. Сказка ценна хотя бы тем, что формирует эти базовые понятия, основу структуры личности. Кстати, ребенок всегда проецирует на себя образ главного героя любимой сказки и, находясь под таким влиянием, строит свою самооценку, в зависимости от того, каким он видит себя через этот образ. Этим во многом можно объяснить завышенную самооценку дошкольников, которые видят себя самыми хорошими, как и их

любимые герои, не умея в силу возрастных особенностей видеть их недостатки.

Рассказ – это уже более реалистичный жанр, основанный на реальных событиях или возможности этих событий. Поэтому не удивительно, что свое место в интересах детей рассказ начинает занимать ближе к школьному возрасту, с 6 – 7 лет. Все больше ребенка начинают волновать реальные, а не вымышленные истории, подтверждение которых он нередко пытается найти в своей жизни. Поэтому часто детей интересуют рассказы о своих сверстниках. И снова тут можно сказать, что ребенок пытается проецировать на себя поступки и действия героев книги, только теперь они более реальны, хотя все же не отказываются от помощи волшебства, как было в сказке. Однако тем самым можно объяснить все более и более адекватную самооценку у младших школьников. Они уже пытаются сопоставлять свои возможности и желания, оценивать недостатки и искать пути их исправления.

Безусловно, существует связь между доминирующим мотивом ребенка и той книгой, которую тот выбирает. Обобщая данные методик, можно сделать вывод, что преобладающий оценочный мотив руководит выбором книги ребенком, когда тот ориентируется на советы значимого взрослого. В то же время познавательный мотив побуждает ребенка самому решать, какие книги он возьмет для прочтения. Но вместе с тем и литература влияет на мотивационную структуру ребенка, через чувственный опыт, формируя его личность, а значит и способствует развитию определенной мотивации.

Перспектива дальнейшего развития данной темы очень велика, поскольку не так много исследователей, всерьез занимающихся проблемой детского чтения с точки зрения психологии. Необходимо проводить регулярные исследования, направленные на выявление и диагностику детского психического развития, развития личности. А литература, в свою очередь, являясь направляющим фактором этого развития, должна соответствовать гуманитарным и познавательным потребностям ребенка. Чтение не просто стихийный фактор, наличие которого уже говорит о том, что личность ребенка развивается в лучшую сторону. Этим фактором можно и нужно управлять, своевременно

координируя его с психологическими особенностями возрастной группы или личностными свойствами конкретного ребенка. Эта важная и интересная проблема исследована еще недостаточно глубоко и поэтому оставляет широкие возможности для исследовательского поиска.

Содержание

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ «УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Золотарева А. В. Индивидуализация развития одаренного ребенка в условиях региональной системы образования: постановка проблемы.....	3
Гайнутдинов Р. М. Социально-психологические аспекты индивидуализации обучения взрослых.....	11
Иобидзе Н. Г. Индивидуальный образовательный маршрут в структуре учреждения дополнительного образования детей.....	14
Конькова О. М. Компетентностный подход при подготовке специалистов: психолого-педагогический аспект.....	20
Криницкая Г. М. Модель развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации.....	26
Кузьмичева О. В. Конкурентоспособность будущего менеджера, выпускника педагогического вуза: постановка проблемы.....	34
Лекомцева Е. Н. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «Управление качеством».....	40
Пикина А. Л. Изучение результатов образовательной деятельности в учреждениях дополнительного образования детей системы НПО (СПО).....	45
Сапегин К. В. Институт тьюторства в современном образовательном учреждении.....	50
Суханова Ю. В. Социальная ориентированность человека как психологический фактор рекламной деятельности.....	56
Талова Т. М. Индивидуальные различия в мотивации педагогических кадров.....	64

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ансимова Н. П. Целеобразование в деятельности педагога.....	71
Беляева О. А. Анализ программ психолого-педагогического сопровождения старшеклассников на этапе предпрофильной подготовки.....	85

Вербицкая Ю. П. Особенности структуры мотивации при различных уровнях социально-психологической адаптации студентов среднего профессионального образования к условиям обучения.....	95
Деревянкина Н. А. Особенности родительского восприятия ребенка с задержкой психического развития.....	101
Жедунова. Л. Г. Личностный кризис: динамическая модель переживания.....	111
Изотова А. С. Факторы адаптации студентов к вузу.....	116
Изотова Е. Г. Специфические особенности структуры учебной деятельности школьников и студентов.....	119
Корнеева Е. Н. Прикладные аспекты концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия.....	125
Куцина Е. В. Городская среда обитания как источник невротизации личности.....	132
Лахмоткина Е. М. Сравнительный анализ ререзентации педагогической ситуации у субъектов профессионального развития	137
Мазилев В. А. На пути к созданию теории методологии психологии.....	141
Маслова О. В. Развитие творческой индивидуальности ребенка в процессе освоения языка изобразительного искусства.....	148
Масляная О. В. Психопрофилактика страхов дошкольников как направление в деятельности психолога.....	151
Мищенко Т. В. Специфика становления профессиональной идентичности студентов педагогического вуза.....	155
Наумова Е. С. Индивидуально – психологическое содержание готовности к браку.....	159
Новикова А. А. Депривация личностного пространства как фактор, обуславливающий компьютерную зависимость в подростковом возрасте.....	163
Ракитина О. В. К вопросу о научно-исследовательской работе студентов педагогического вуза.....	168
Поварёнков Ю. П. Периодизация профессионального становления и реализации субъекта труда.....	173
Ручкина Д. А. Проблема подростковой беременности и раннего материнства.....	181
Чиркова М. А. Признаки сценарных запретов в авторских сказках.....	185

Слепко Ю. Н., Крупина А. В. Индивидуально-психологические особенности личности подростков, склонных к отклоняющемуся поведению.....	189
Рукавишников Н. Г. Формирование профессиональной мотивации студентов – психологов.....	195
Ушанова А. А. Личностные особенности подростков с агрессивным поведением.....	200
Фирсов Д. Е. Влияние религиозного воспитания на формирование Я-концепции человека. Анализ подходов.....	204
Хаймина А. Г. Показатели социальной активности старшеклассников.....	210
Цымбалюк А. Э. Характеристика значимых жизненных событий в юношеском возрасте.....	216

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Нижегородцева Н.В. Проблема индивидуализации обучения в современной педагогической психологии	222
Шарова Н. В. Индивидуальные особенности психологического развития младших школьников.....	226
Шарова Н. В., Назарова О. К. Социально-психологические особенности юношей и девушек и их уровень конфликтности.....	231
Калинкина И. В. Творчество как вариант сублимации конфликта.....	236
Юферова М. А., Ермакова Е. И. Роль индивидуально-психологических особенностей учащихся первого класса в процессе школьной адаптации.....	252
Таротенко О. А. Основные подходы в отечественной психологии к определению содержания понятия «готовность».....	259
Сольнин Н. Э. Перспективы использования индивидуального подхода при формировании этнической толерантности.....	264
Чернышев Р.А. Проблема освоения письма как деятельности в младшем школьном возрасте.....	268
Коротаева А. И. Феноменология трудностей в усвоении математики учащимися младшей школы.....	272
Ворончихина Т. В. Феноменологический анализ трудностей в освоении чтения у детей младшего школьного возраста.....	276

Петрова Е. В. Взаимосвязь уровня тревожности младших школьников и особенностей школьной адаптации.....	282
Сухарева М.А. Индивидуальный подход в подготовке студентов–менеджеров к работе в организации.....	289
Иванова Ю.В. Психологическое содержание понятия «социальная компетентность».....	293
Жукова А. Ю. Влияние чтения художественной литературы на развитие личности в дошкольном и младшем школьном возрасте.....	297

Научное издание

Индивидуализация обучения и воспитания
Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть 2

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Машонина

Подписано в печать 23.11.2009
Формат 60х90/16.
Объем 19,2 п.л., 14,3 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ 594

Редакционно-издательский отдел
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44