ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Российское психологическое общество
Федерация психологов образования России

СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сборник научных трудов
V всероссийской научно-практической конференции

23 - 24 ноября 2011 года

Ярославль
2011

УДК 159.9.; 159.9.019
ББК 88.361 я 431; 88.4я431
С 409

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета Ярославского государственного
педагогического университета
им. К.Д. Ушинского

Системогенез учебной и профессиональной деятельности : сборник научных
С 409 трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г.,
г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им.
К.Д. Ушинского, 2011. - 287 с.

Состав организационного и программного комитета:

Председатель В.Д. Шадриков
Сопредседатель Ю.П. Поваренков
Координаторы Ю.Н. Слепко, А.Э. Цымбалюк

Программный комитет:
В.Д. Шадриков (председатель), Ю.П. Поваренков (сопредседатель),
А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, М.М. Кашапов, Г.А. Суворова, Н.П. Ансимова

Оргкомитет:
Ю.П. Поваренков, М.В. Новиков, Н.П. Воронин

Ответственный редактор: Ю.П. Поваренков
Редколлегия: В.Д. Шадриков,
А.В. Карпов,
Н.В. Нижегородцева,
М.М. Кашапов,
Г.А. Суворова,
Н.П. Ансимова

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2011
© Авторы статей, 2011

С О Д Е Р Ж А Н И Е

П Л Е Н А Р Н О Е З А С Е Д А Н И Е

Шадриков В.Д.	Системогенетический подход к проблеме развития	**12**
Карпов А.В.	Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности	**16**
Поваренков Ю.П.	Соотношение конструктивных и деструктивных тенденций развития в процессе профессионального становления личности	**24**
Нижегородцева Н.В.	Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению	**32**
Кашапов М.М.	О событийности как психологическом механизме творческого профессионального мышления	**36**
Суворова Г.А.	Основополагающие работы В.Д. Шадрикова по развитию системогенетического подхода в психологии	**40**
Ансимова Н.П.	Проблема целеобразования в организации вузовского обучения	**44**

С Е К Ц И Я 1
Методология и история системогенетического подхода

Данильченко С.Л.	Синергетика и психология: в поисках новой методологии	**47**
Карицкий И.Н.	Психологическая практика: основные механизмы системогенеза	**49**
Корнеева Е.Н.	О системной природе регуляции социального взаимодействия	**51**
Корчагина Г.И.	Профессиональное самоутверждение в концепции системогенеза	**53**
Литницкая Е.В.	Определение здоровья как системного понятия	**56**
Мазилов В.А.	Когнитивная методология психологической науки: уровневый подход	**58**
Неверов А.Н.	К вопросу применения системогенетического подхода в экономической психологии	**61**
Плаксин А.Н.	Психологические особенности личности преступника	**64**
Рогова С.А.	Развитие музыкальных способностей в рамках теории системогенеза учебной и профессиональной деятельности	**65**

С Е К Ц И Я 2
Системогенетический подход к профессиональному становлению и реализации личности: конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности

Аверин А.В., Политова О.Д.	Выбор стратегий преодолевающего поведения артистами ансамбля в зависимости от уровня и стиля саморегуляции	**68**
Акимова Е.Ю.	Проблемы карьеры и профессионального становления на государственной службе	**70**
Алдашева А.А., Мельникова Н.Г.	Значимые элементы и координаты профессионального пространства кандидатов в контексте профотбора	**72**
Антоненко И.В.	Системогенез социально-психологического механизма доверия	**75**
Ахунова И.Г.	Составляющие конкурентоспособности: компетентность и компетенция	**77**
Бугайчук Т.В.	Характеристика кризисов профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза	**80**
Быстров А.Н.	Проявление и зависимость личностных свойств студентов вуза от уровня самооценки	**82**
Вишневская В.П.	Особенности формирования «образа профессионала»	**84**
Голцова А.А.	Уровень развития рефлексивности у студентов с разным представлением о психологическом возрасте	**86**
Захарьящева В.В., Донская Л.Ю.	Социально-психологические факторы адаптации студентов к условиям обучения в вузе	**88**
Капина О.А.	Взаимосвязь компонентов в структуре готовности к выбору профессии	**89**
Карпова Е.В., Брыленкова Н.А.	Системогенетические закономерности динамики социальных норм и ценностей как мотивов поведения	**91**
Касьяник Е.Л.	Формирование профессиональной ответственности личности	**93**
Кряжева Е.В., Цымбалюк А.Э.	Развитие саморегуляции и способности самоуправления в процессе обучения в вузе	**94**
Лаврик А.А.	Мотивация выбора учебных дисциплин экологического содержания учащимися общеобразовательных школ с углубленным изучением экологии	**96**
Михальский А.В.	Анализ субъективного пространства будущего студентов	**98**
Назаренко Н.В.	Развитие эмпатии у студентов в процессе профессионального обучения	**99**
Неверова А.В.	Место психологической готовности в структуре инновационной деятельности	**100**
Неруш Т.Г.	Психологическая структура профессионального выгорания: постановка проблемы	**103**

Нурлигаянова О.Б.	Изучение совладающего поведения специалистов сферы «человек-человек»	**105**
Огородова Т.В., Токарева В.Б.	Исследование локуса контроля и волевой саморегуляции у спортсменов	**107**
Ольшевская Э.Н.	Проявление негативных эмоциональных состояний у медицинского работника и их взаимосвязь с альтруизмом	**109**
Орлов А.В.	Связь субъектности рабочих с их трудовой мотивацией и отношением к организации	**110**
Полещук Ю.А.	Изучение структуры профессиональной направленности студентов 1-5 курсов	**112**
Ракицкая А.В.	Агрессивные действия педагогов как стратегия преодоления синдрома эмоционального выгорания	**113**
Рукавишникова Н.Г.	О развитии профессионального самосознания специалиста	**115**
Самаль Е.В.	Атрибутивный стиль во взаимосвязи с личностными качествами сотрудников редакции газеты	**117**
Семенова Е.М., Усова С.Л.	Личностные ресурсы конструктивного профессионального развития педагога	**120**
Семенова Е.М.	Специфика проявления профессиональной толерантности	**122**
Сидорова А.Д.	Исследование зависимости средних показателей толерантности и терпимости учителей общеобразовательных школ от стажа и возраста	**124**
Слепко Ю.Н.	Возможности использования параметров оценки эффективности профессиональной деятельности	**126**
Соболева Т.Н.	Актуальность исследования системы профессиональной одаренности оператора	**131**
Сутович Е.И.	Роль образа профессионала в процессе профессионального развитии личности	**133**
Сюртукова Е.Ю.	О перспективах исследования феномена психического выгорания в профессиональной деятельности педагогов	**134**
Тарханова И.Ю.	Самоорганизационный компонент профессионально-педагогического развития преподавателя высшей школы	**136**
Флоровский С.Ю.	Личностные ограничения социально-коммуникативной компетентности: динамика на начальных этапах профессиональной социализации	**138**
Харитонова Е.В.	Системогенез социально-профессиональной востребованности личности	**140**
Цымбалюк А.Э.	Развитие ментальных репрезентаций жизненных ситуаций в юношеском возрасте	**142**

Чернобровкина С.В. Уровень субъективного контроля как фактор переживания и преодоления кризиса юности выпускниками вузов и колледжей **143**

С Е К Ц И Я 3
Психология учебной деятельности и готовности к обучению

Ахметова Л.В. Исследование семиотической системы в структуре когнитивной сферы личности **147**

Баданина Л.П. Влияние готовности ребенка к школьному обучению на протекание и результат процесса адаптации **149**

Самаль Е.В., Боброва Ю.А. Социальная фрустрированность и самооценка подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению **151**

Вадурина Е.Н. Особенности психологической структуры готовности к обучению педагогов с различным стажем профессиональной деятельности **153**

Волкова Т.В. Психологическая готовность первоклассников к усвоению деятельности смыслового чтения **155**

Голкина В.А. Психологическая готовность к обучению у детей с различной социальной ситуацией развития **157**

Жукова Т.В. Психологическая структура учебной деятельности студентов первого курса **159**

Калдаре В.П. Системогенез в обучении младших школьников **162**

Киракосян А.Х. Соотнесение целей взрослого с мотивационной сферой учащегося при коррекции познавательной сферы младших школьников **164**

Ледовская Т.В. Психологическая структура учебной деятельности студентов вуза и показатели ее успешности **166**

Линых Н.А. Исследовательская деятельность как возможность выявления и развития творческого потенциала одаренных младших школьников **168**

Михеева Ю.В. Многообразие технологий, решающих проблему здоровья младших школьников **170**

Новикова А.А. Роль отношений подростка с классом в формировании компьютерной зависимости **173**

Сенин И.Г. Исследование мотивации достижений в различных профессиональных группах **174**

Симановский А.Э. Концептуальная модель социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья **176**

Солынин Н.Э. Перспективы использования системного подхода при формировании этнической толерантности **178**

Турчин А.С. Особенности работы студентов младших курсов с учебными текстами **181**

Шадриков В.Д., Зиновьева Н.А. Развитие младших школьников в различных образовательных системах **183**

С Е К Ц И Я 4
Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода

Грушко Н.В. Программа повышения квалификации «Креативность преподавателя ВУЗа» как фактор развития творческого потенциала студентов **187**

Девяткина М.В. Связь профессионального педагогического мышления и эффективности тренерской деятельности **189**

Дудырева Н.В. Формирование психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми **190**

Захарова Н.С. Адаптационная роль саморегуляции одаренных студентов вуза **193**

Каганкевич Е.В., Шалина И.Н. Исследование профессионального мышления преподавателей колледжа **195**

Коротаева А.И. Системный анализ отношений младших школьников **196**

Куровская С.Н. Повышение психолого-педагогической компетентности как необходимое условие продуктивного разрешения конфликтов в семейном воспитании подростков **198**

Огородова Т.В., Медведева Ю.С. Исследование мотивации научно-исследовательской деятельности на начальном этапе научной деятельности **200**

Панкратова Т.М. Формирование профессиональной социально-психологической компетентности студентов в вузе **202**

Плаксина И.В. Творческая активность как определяющий фактор в структуре социально-личностных компетенций студентов гуманитарных специальностей **205**

Серафимович И.В. Формирование креативной и коммуникативной компетентности педагогов в рамках применения здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях **207**

Суворова Г.М. Формирование компетенций бакалавра в педагогической области безопасности жизнедеятельности **209**

Томчук С.А. Использование образовательных технологий формирования креативной компетентности педагога в условиях системы повышения квалификации **211**

Федорова П.С. Становление субъектности студентов в рамках образовательного процесса **213**

Шкильменская Н.А. Психолого-педагогические предпосылки организации обучения профильных групп учащихся на основе внутренней дифференциации **215**

Шубина Е.В. Особенности педагогического труда и профессионального мышления учителя начальных классов **216**

Юферова М.А., Доссэ Т.Г. Конфликтологические аспекты педагогической деятельности **218**

С Е К Ц И Я 5
Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетическое направление

Алексеева О.Ф. Применение комплексной диагностики профессиональной адаптации в психологическом консультировании **221**

Бурко М.В. Профилактика конфликтных ситуаций в учебной деятельности **223**

Бурко Н.В. Теоретико-методологическое обоснование модели инновационного обучения **225**

Бычкова А.Е. Из опыта консультационной работы в кадетской школе: профориентационный аспект **226**

Гаврилова Л.В. Эмоциональное состояние учителя на уроке как предмет психологического консультирования **227**

Ганичева Е.Ю. Индивидуальное психологическое консультирование женщин-педагогов с явлениями профессионального выгорания **229**

Данильченко А.Н. Деятельностная организация инновационного образовательного процесса **230**

Денисова Е.М. Формирование поликультурных ценностей в процессе изучения иностранного языка **232**

Жураховская Е.А. Целостность системы управления персоналом **233**

Зотова Т.В. Развитие операционных механизмов мнемических способностей школьников в учебной деятельности **235**

Ковалева И.А. Проблемы эмоционального развития школьников с позиций современной парадигмы образования **237**

Курбанова З.К. Консультирование родителей первоклассников по вопросам детско-родительских отношений **239**

Курбатова Ю.Н. Использование школьным психологом в консультировании структурного анализа личности по Э. Берну **240**

Макарова К.В., Таллина О.А. Интеграция структуры когнитивных способностей в онтогенезе **241**

Маковкина В.А.	Психологическое консультирование по проблеме формирования коммуникативных навыков у подростков в процессе адаптации к обучению в кадетской школе	**242**
Медведева А.А.	Актуальность психологического консультирования для системы дошкольного образования	**243**
Михайлова Г.М.	Консультирование педагога начальных классов по вопросам регуляции поведения гиперактивных детей во время урока	**244**
Нагаева Е.В.	Мотивационная готовность детей как фактор успешной адаптации к школе	**245**
Непомнящая И.В.	Профессиональные стереотипы как факторы, затрудняющие конструктивное общение субъектов психологического консультирования	**246**
Нестерова А.Ю.	Психологический анализ понятий как интеллектуальных операций в учебниках по математике Л.Г. Петерсон в целях консультирования по проблемам обучения	**247**
Орехова Н.В.	Проблемы детско-родительских отношений в консультативной работе педагога – психолога	**249**
Панарина С.А.	Консультирование родителей в период адаптации детей к детскому саду	**251**
Панкратьева А.В.	Управление межличностными отношениями в образовательном процессе	**252**
Петрова В.А.	Профессиональная компетентность будущих педагогов в решении психологических проблем учеников с разным уровнем развития	**254**
Полякова Л.О.	О некоторых методических процедурах диагностики межличностных отношений школьников в работе педагога-психолога	**255**
Ромашкина Д.С.	О важности включения психолого-дидактических фрагментов учебного материала для младших школьников в социальные сети	**256**
Сафронова Е.В.	Проблема школьной неуспеваемости в консультативной работе психолога	**257**
Стюхина Г.А.	Психологическое консультирование педагогов по проблемам конфликтного взаимодействия	**258**
Суворова Г.А.	Деятельностно-психологическое консультирование в обучении: системогенетический подход	**259**
Тарасова Н.И.	Психологическое консультирование родителей гиперактивных детей	**262**
Таперко В.С.	К вопросу о психологическом консультировании педагогов с синдромом «эмоционального выгорания»	**263**
Торицына О.В.	Психологическая консультация родителей при переходе школьников на среднюю ступень образования	**264**

Ульянова М.В. Корпоративная культура и реинжиниринг подразделения **265**

Чумакова К.В. Влияние психологического климата в семье на развитие эмоциональной сферы младших школьников **267**

Шкильнюк И.В. Развитие интеллектуальных операций анализа и синтеза у младших школьников на уроках математики **268**

Щербак М.А. О стиле педагогического общения как факторе, влияющем на формирование субъект-субъектных отношений **270**

Яздовская О.С. Консультирование в повседневной работе учителя начальных классов **271**

С Е К Ц И Я 6
Системогенетический подход к целеобразованию

Башкатова Ю.А. Коррекционно-развивающая работа как способ формирования коммуникативных учебных действий младших школьников с разным уровнем агрессии **272**

Доссэ Т.Г., Коряковцева О.А. К проблеме стандартов педагогической деятельности: компетентностный подход **274**

Ковальская О.С. Особенности ценностно-смысловой сферы личности и совладающего поведения в период ранней юности **278**

Коряковцева О.А., Плуженская Л.В. Внедрение компетентностно-ориентированного обучения: зарубежный опыт **280**

Ракитина О.В. Генезис научно-исследовательских компетенций студентов бакалавриата и магистратуры педагогического вуза **283**

Принятые в сборнике сокращенные наименования учреждений **288**

П Л Е Н А Р Н О Е З А С Е Д А Н И Е

Системогенетический подход к проблеме развития*

В.Д. Шадриков,
д.пс.н., проф. НИУ «ВШЭ», г. Москва

Глубоко и всесторонне реализовать идею развития ученика, которую провозглашали многие ведущие педагоги и психологи как главную задачу образования, позволяет системогенетический подход. При практической реализации данной идеи очень важно определить, в чем будет заключаться это развитие. Мы считаем, что ведущим методологическим принципом при решении данной проблемы должен стать деятельностный подход, а точнее разрешение этой проблемы с позиции *учебной деятельности.* При этом саму учебную деятельность целесообразно рассматривать с позиции психологической системы деятельности как теоретической абстракции (рисунок 1).

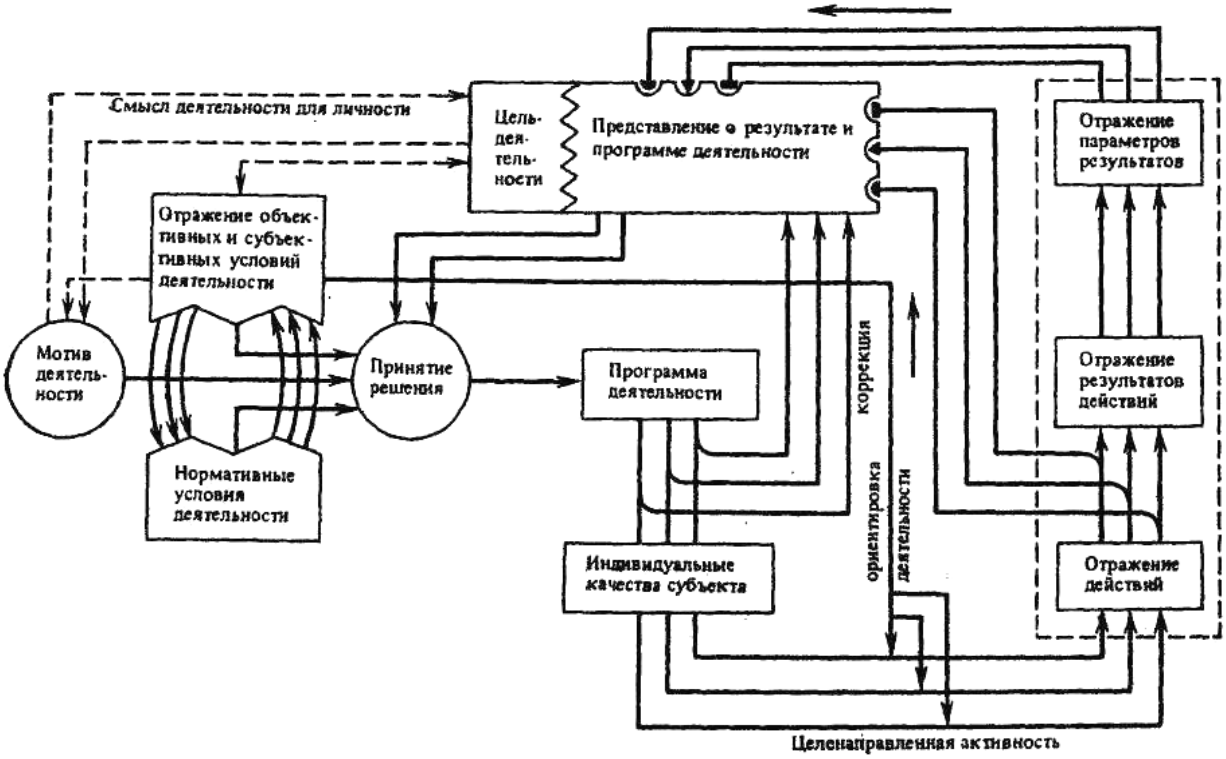


Рисунок 1. Общая архитектура психологической системы деятельности

Такой подход обусловлен тем, что любое развитие происходит в процессе поведения и деятельности. Поведение также как и деятельность описывается той же абстрактной моделью. При этом следует, конечно, помнить, что развитие осуществляется не только в учебной деятельности. Оно происходит в семье, в игровой деятельности, бытовом поведении. Но если мы говорим о школьном периоде жизни ученика, то, несомненно, ведущим фактором развития является включенность ученика в образовательный процесс. Важнейшая роль учителя заключается в обеспечении зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский).

Какие же направления развития обеспечивает учебная деятельность?

© Шадриков В.Д., 2011

Опираясь на общую архитектуру психологической системы деятельности, мы можем выделить следующие направления.

Включенность в учебную деятельность, прежде всего, формирует *субъектную позицию* ученика, обеспечивает ему активную жизненную позицию, выходящую за рамки школьной жизни. Сформированная субъектная позиция определяет весь стиль индивидуальной жизни, обуславливая отношения к различным проблемам и ситуациям, в которых может оказаться человек, отношение к другим людям и самому себе.

Субъектная позиция проявляется в активности познания. В свое время еще Декарт [2] оформил эту позицию в знаменитом изречении: *Я мыслю (сомневаюсь), следовательно, я существую* (Cogito (dubito) ergo sum). Главное здесь - сомнение. Сомнение в истине тех или иных утверждений, сомнение в высказывании других людей, обуславливает субъектную позицию. Сомневающийся всегда мыслит. Субъектность требует аргументации своей позиции, подбора аргументов для защиты определенных положений или их опровержения. Это, в свою очередь, развивает *логические способности* учащихся. Субъектная позиция выдвигает высокие требования к владению методами доказательства, аналитическими приемами познавательной деятельности. В конечном счете, субъектная позиция позволяет сформироваться представлению о собственном «Я», причем «Я» не только как отличное от других, но «Я» активное, «Я», вступающее в отношения, отстаивающее свою позицию, противостоящую мнению других, если это требуется для реализации собственных планов. Субъектная позиция является ядром, вокруг которого формируется внутренний мир человека.

Формированию субъектной позиции способствует *целеполагание* и *мотивация* учебной деятельности. Почему учебная деятельность способствует формированию субъектности? Потому, что стать субъектом (учебной деятельности) можно, только приняв цель учебной деятельности как личностно-значимую. А это, в свою очередь, требует активной работы по выяснению личностного смысла деятельности на основе системы ведущих мотивов ученика.

Учебная деятельность формирует фундаментальную *способность к целеполаганию,* но для этого сама деятельность ученика должна быть организована особым образом. Учебная деятельность должна быть устроена так, чтобы обеспечивать достижения учебных целей. Она должна быть телеологична (Телеология (от греч. цель (результат) + логия) - учение о цели, философское учение, согласно которому все в мире устроено целесообразно и любые изменения происходят с целью, предопределенной природой или Богом [4]).

Большинство работ по психологии учебной деятельности (да и не только учебной) страдают от того, что в них исследуются отдельные аспекты деятельности, но они не связаны с целеполаганием. Цель деятельности, будучи принята учеником, с одной стороны, превращает его в субъекта деятельности, с другой, связывает с результатом деятельности. Цель определяет характер и способ деятельности, детерминирует процессы принятия решений и программ деятельности. Можно согласиться с мнением Р. Акоффа и Ф. Эмери, которые определяют субъекта как целеустремленного индивида и которые отмечают, что никакое понятие личности не может удовлетворять критерию уникальности, если психологический индивид не предстает в нем как целеустремленный индивид и если согласно этому понятию личность не характеризуется по откликам индивида на его окружение» [1].

Вектор «цель – результат», определяя характер и способ деятельности, задает направление развития ученика в различных сферах: мотивации, мышления, исполнения, волевой регуляции. Достижения в деятельности определяют социальный статус, формируют отношения с социальным окружением, развивают комплекс «успешности» и связанную с ним систему личностных качеств.

В учебной деятельности цель обычно детализируется в конкретных задачах, которые должен разрешить ученик. Принятие учебной цели учеником является необходимым условием, обеспечивающим реализацию «субъект – субъектного» подхода в педагогике.

Через постановку целей, учитывающих индивидуальные особенности учеников, учитель организует «зону ближайшего развития».

Сказанное выше показывает, с одной стороны, важность целеполагания для превращения ученика в субъекта учебной деятельности, с другой – раскрывает *многообразие направлений развития* ученика, с третьей – подчеркивает важность формирования у педагога компетентности в целеполагании.

Целеполагание тесно связано с *мотивацией учебной деятельности*. Принципиальным моментом включенности ученика в деятельность, является ее *принятие учеником* как личностно значимой.

На рисунке 2 представлена система факторов, определяющих процесс принятия учебной деятельности.

Оценивая связанные с учебной деятельностью факторы, способные удовлетворить потребности, с учетом своих способностей, а также условий деятельности ученик приходит к решению принять или не принять цель учебной деятельности, а если принять, то в какой мере и в каком аспекте. Принятие учебной деятельности порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы учебной деятельности.

Ученик должен видеть, как в учебной деятельности и через результаты учебной деятельности удовлетворяются его потребности. Но это только одна сторона, другая заключается в том, что в деятельности и через ее результат развивается потребностная, и шире – мотивационная, сфера учения. Ведущую роль здесь играют учебные достижения ученика и их оценка со стороны учителя и социального окружения. Благодаря достижениям и позитивной оценке учебная деятельность насыщается положительными *переживаниями,* которые, в свою очередь, становятся мощным мотивом к школьной активности. Положительные переживания превращают приобретаемые знания в «живое» знание [3]. Развивается сфера эмоций и чувств ученика.

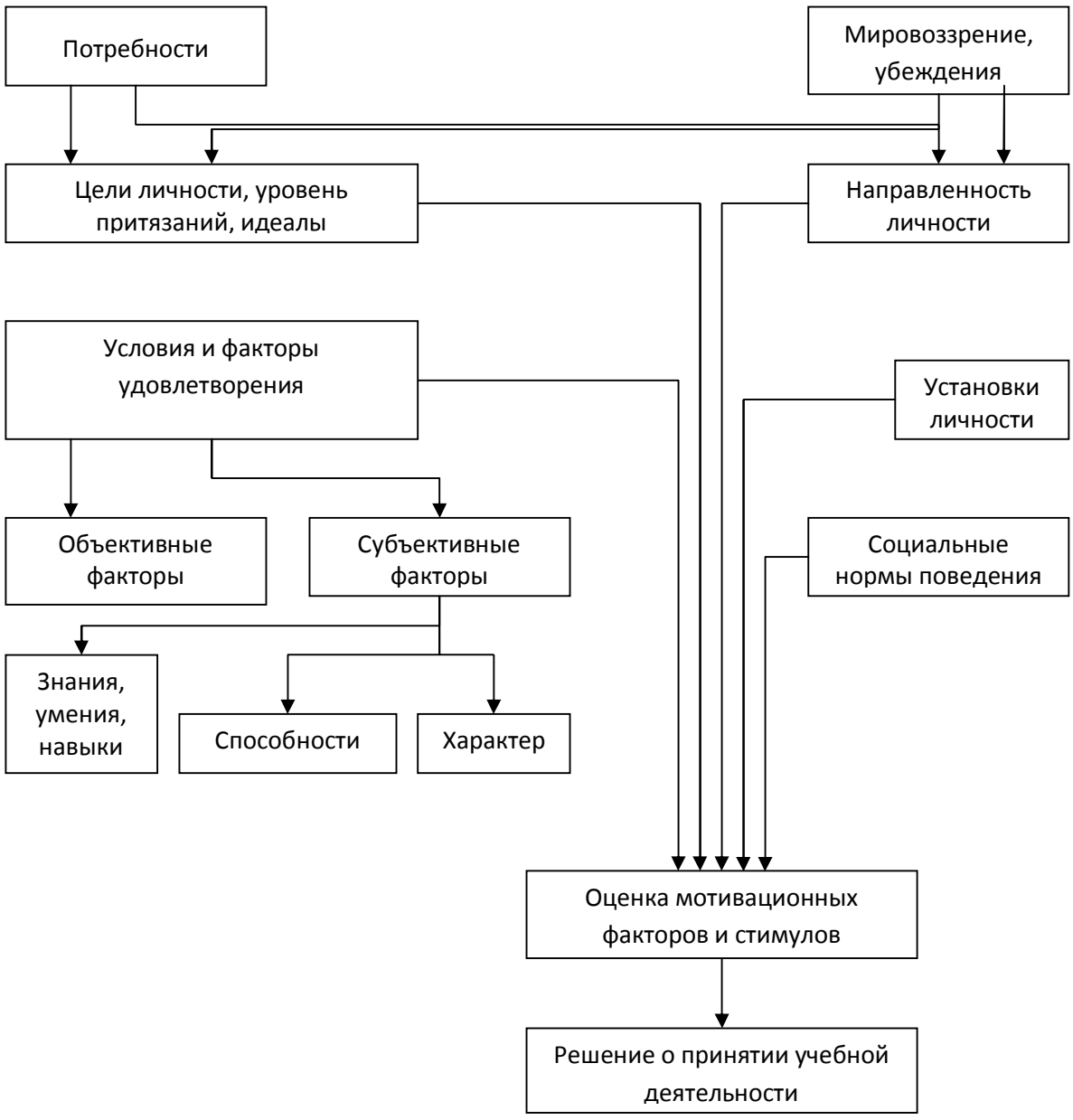


Рисунок 2. Система факторов, определяющих принятие учебной деятельности

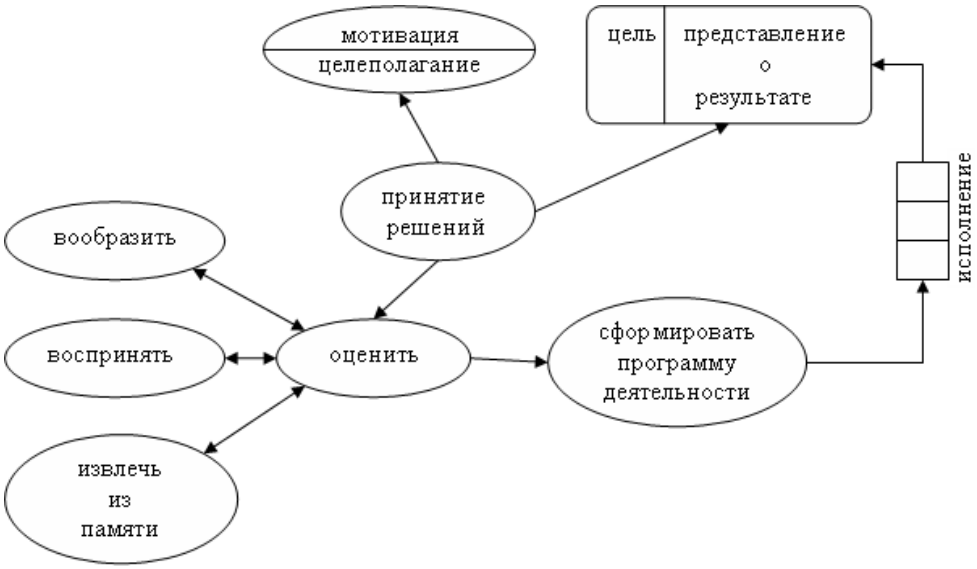
Достижения в деятельности развивают познавательные мотивы. На основе приобретаемых знаний изменяется социальная позиция ученика, развиваются определенные личностные качества, чувство собственного достоинства, осознание своих возможностей. Стремление приобрести новые знания закладывает тенденции к самообразованию. В свою очередь, положительная учебная мотивация обеспечивает успех в деятельности, создает биологические условия для научения, функционирования памяти. Устойчивая положительная мотивация способствует преодолению трудностей в учении, формирует волевые качества ученика.

Таким образом, мы видим, что в учебной деятельности *развивается* мотивационная сфера, сфера эмоций и чувств, и комплекс личностных качеств.

Если мы теперь посмотрим на исполнительную часть психологической системы деятельности (рисунок 1) то увидим, что ее реализация требует принятия решений, разработки программы деятельности, исполнения принятых решений. Но это, в свою очередь, предполагает определенность в критериях предпочтительности тех или иных стратегий деятельности и результатов, критериях правильности выполнения принятых решений, критериях достижения целей.

Все отмеченные выше действия реализуются на основе способностей ученика. На рисунке 3 представлена функциональная система деятельности на уровне способностей.

В учебной деятельности наблюдается следующая диалектика опоры на способности: в начале освоения деятельности ее выполнение опирается на имеющиеся у ученика способности, а когда требования деятельности превышают возможности способностей ученика, последние приходят в движение. Отсюда можно сделать важный вывод о дозировании педагогических требований к результатам учебной деятельности ученика.



Таким образом, учебная деятельность является *условием развития способностей* и личностных качеств учащегося. Говоря о развитии способностей, отметим, что это развитие осуществляется через овладение интеллектуальными операциями [5]. В таблице 1 приводится перечень этих интеллектуальных операций.

Таблица 1.

Интеллектуальные операции

Восприятие и память, мышление	Предметно-практическое	Мышление в понятиях	Метаинтеллектуальные процессы
Установление ассоциаций, структурирование перцептивных действий мнемические действия: - группировка, - классификация, - систематизация, - аналогии, - перекодирование, - построение мнемических схем (опорных пунктов и связей между ними, мнемотехнические приемы, достраивание запоминаемого материала, сериация), - повторение	Предметное манипулирование, различение, сопоставление, сравнение, анализ, синтез, обобщение, выяснение функционального значения	Анализ, абстрагирование, синтез, различение, интеллектуализация понятий, сопоставление, сравнение, раскрытие отношений, обобщение, классификация, систематизация, определение, рассуждение, суждения, умозаключение, обоснование, категоризация, кодирование, идентификация	Формирование гипотезы, целеполагание, принятие решения, планирование, программирование, контроль, саморефлексия, понимание, выяснение значений и смыслов, интерпретация, аргументирование, доказательство, моделирование, опосредование, способности

Развивающиеся способности и составляют *внутренние условия* психической деятельности, которые в деятельности и развиваются. Важно отметить, что успешность деятельности определяется

качеством отражения учеником своих умственных и психомоторных действий, т.е. *рефлексией*. На основе регулярного использования рефлексии формируется личностное качество – *рефлексивность*.

Препятствия, возникающие при выполнении деятельности, требуют *волевой* регуляции деятельности и формируют *волевые* качества ученика.

В совокупности мотивации, целеполагания, интеллектуальных способностей, рефлексивности и волевых качеств формируется *субъект учебной деятельности*, который, выходя за рамки учебной деятельности, начинает выступать как субъект жизнедеятельности. Качества личности и способности субъекта деятельности обуславливают друг друга и развиваются в едином процессе *системогенеза индивидуальности.*

* - «Индивидуальный исследовательский проект № 10-01-0039 «Качество педагогического образования: проблемы и пути решения» выполнен при поддержке Программы «Научный фонд ГУ-ВШЭ»

Библиографический список:

1. Акофф А., Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М.: Советское радио, 1974.
2. Декарт Р. Сочинения в двух томах. Том 1. - М.: Мысль, 1989.
3. Зинченко В.П. Живое знание. - Самара, 1998.
4. Новейший словарь иностранных слов и выражений. - Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001.
5. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект-Пресс, 2007.

Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности

А.В. Карпов,
чл.-корр. РАО, д.пс.н., проф., декан факультета психологии ЯрГУ, г. Ярославль

Важнейшими признаками любой научной концепции являются, как известно, ее конструктивность в решении наиболее актуальных исследовательских проблем, а также ее «резистентность» по отношению к тем или иным (часто – сугубо преходящим, а нередко - конъюнктурным) изменениям в сфере доминирующей проблематики. Концепция системогенеза, сформулированная и развитая в трудах В.Д. Шадрикова, не только не является исключением из этого гносеологического императива, но, напротив, выступает его демонстративным подтверждением. Одним из достаточно показательных «индикаторов» этого является то, что со временем в ее сферу включаются все новые дополнительные предметы исследования, а сама она выступает при этом продуктивной основой для их разработки, демонстрируя свой эвристический потенциал.

Так, по нашему мнению, в настоящее время сложились необходимые и достаточные условия для совместной разработки данной концепции и представлений, разработанных в одном из новейших направлений когнитивной психологии – метакогнитивизме [34-39]. В плане соотношения этих направлений сложилась достаточно контрпродуктивная ситуаций, суть которой заключается в следующем. Как это нередко бывает в науке, два крупных направления развиваются в достаточной мере автономно, не взаимодействуя содержательно друг с другом, а концептуальный синтез между ними отнюдь не достигнут. Именно эта ситуация и характеризует отношения двух концепций – системогенеза и метакогнитивизма. Более того, между ними не только не достигнут концептуальный синтез, но даже и не сформулирована проблема осуществления такого синтеза. Вместе с тем, такой синтез и возможен, и необходим, а сама концепция системогенеза может содействовать решению ряда ключевых проблем метакогнитивизма. Впрочем, справедлив и обратный тезис: представления, сложившиеся в метакогнитивизме могут способствовать дальнейшему развитию концепции системогенеза. Важнейшей, хотя, конечно, не единственной методологической предпосылкой этого является то, что в обеих указанных концепциях первостепенное внимание уделяется наиболее важным – но одновременно и наиболее сложным для исследования – высшим уровням организации деятельности и поведения, а также системным механизмам и структурам их регуляции.

В силу этого, цель данной статьи состоит в то, чтобы представить некоторые из полученных нами результатов исследования метакогнитивных качеств личности равно, как и процессов, обеспечивающих эти качества), а также предпринять попытку их интерпретации с позиций концепции системогенеза.

Поскольку основой концепции системогенеза, его своеобразным «ядром» выступают представления о психологическом содержании принципов данного процесса, то отмеченная выше цель была конкретизирована до следующего предположения. Соблюдаются ли и, если да, то, как именно эти принципы в развитии таких специфических качеств (и, повторяем, процессов их обеспечивающих), каковыми являются метакогнитивные образования.

Предварительно, однако, необходимо сделать три замечания. Во-первых, как показано в ряде работ, проблема эмпирического исследования принципов системогенеза является очень сложной в силу целого ряда причин, в том числе и существенности влияния на результаты артефактов различного плана [17; 32]. Во-вторых, методические средства диагностики метакогнитивных образований разработаны до настоящего времени все еще явно недостаточно, что не может не накладывать ограничения на проводимые в этом плане исследования. В-третьих, необходимо отметить и еще одно обстоятельство. Оно, в отличии двух первых, является позитивным: дело в том, что сама психологическая природа многих метакогнитивных образований такова, что их генезис развертывается на достаточно большом возрастном интервале (включая периоды взрослости). Это позволяет применять по отношению к ним те методики, которые существуют именно во «взрослых вариантах» и представлены в относительно удовлетворительном количестве, что, естественно облегчает исследование.

Организация процедуры исследования была следующей. Выборка состояла из 210 человек обоего пола (107 мужского и 103 женского); возрастной диапазон испытуемых варьировал от 12 до 33 лет; все они являлись либо учащимися школ, либо студентами ярославских вузов, либо лицами с высшим образованием. В процессе исследования были использованы следующие методики, рассматривающиеся в литературе как наиболее адекватные.

1. Методика Дж. Кагана для диагностики *когнитивного стиля* «рефлексивность-импульсивность», являющаяся наиболее известной в настоящее время, но – добавим – которая очень часто неправомерно трактуется в качестве методики диагностики рефлексивности как таковой

2. Методика Р. Диксона-С. Халтча, направленная на диагностику уровня развития *метапамяти* - «Metamemory in Adult» – MIA [35].

3. Авторская методика диагностики уровня развития *метамышления*, разработанная нами совместно с В.В. Пономаревой и И.М. Скитяевой, определяющая его посредством диагностики двух параметров – широты и разнообразия репертуара метамыслительных стратегий [10; 14].

4. Шкала *«ауторефлексии»* из методики М. Гранта (по [18]).

5. Субшкалы для диагностики *ретроспективной, актуальной и перспективной рефлексии* из разработанной нами совместно с В.В. Пономаревой методики [10].

6. Методика Д. Эверсон для диагностики уровня развития *метапланирования* (по [14]).

7. Методика Г.С. Никифорова, позволяющая диагностировать индивидуальную меру развития процессов *самоконтроля* [23].

8. Авторская методика диагностики «прогностического комплекса», то есть уровня развития процессов *прогнозирования* [10].

9. Методика диагностики *«метакогнитивной включенности в деятельность»* («Metacognitive Awareness Inventory» - MAI) (по [18]).

10. Методика оценки эффективности *«метакогнитивного поведения»* (Д. Ла Коста), позволяющая диагносцировать уровень развития процессов метаконтроля за поведением (по [18]).

11. Разработанная нами методика диагностики «способности к *метарешениям* [12].

12. Субшкала диагностики *«коммуникативной рефлексии»* из разработанной нами совместно с В.В. Пономаревой методики [10].

13. Шкала *«социорефлексии»* из методики М. Гранта (по [14]).

В соответствии с основными задачами данного исследования (а ими – напомним – выступала комплексная верификация предположения о воплощенности в генетической динамике метакогнитивных образований системогенетических принципов) были получены следующие главные результаты, которые можно обобщить следующим образом.

Во-первых, было обнаружено, что основные метакогнитивные образования подвержены генетической динамике на исследованном возрастном интервале существенно *разными темпами,* что является проявлением в этой динамике одного из основных системогенетических принципов – *принципа неравномерности формирования компонентов системы.* Данная закономерность, глубинной детерминантой которой, по всей видимости, является общий закон нелинейности, немонотонности формирования компонентов любой сложной системы, должен быть осмыслен как очевидное свидетельство принадлежности самой совокупности метакогнитивных образований к такого рода сложным системам.

Во-вторых, было выявлено, что периоды наиболее интенсивного развития различных метакогнитивных образований в целом не совпадают. Данный факт непосредственно свидетельствует о том, что формированию совокупности метакогнитивных образований присущ еще один из основных системогенентических принципов – *принцип гетерохронности формирования компонентов системы.* В качестве достаточно иллюстративного примера сказанного можно привести сравнительные темпы динамики таких – наиболее известных и широко исследуемых метапроцессов, как метапамять и метамышление. Вместе с тем, очень показательно то, что уже в действии этого – основополагающего принципа проявляется специфика системогенетических принципов по отношению к формированию столь своеобразных образований, каковыми являются метакогнитивные процессы (и качества). Так, в классическом варианте концепции системогенеза установлено, что опережающими темпами развиваются относительно более простые компоненты системы [29]. По отношению же к системогенезу метакогнитивной системы данная закономерность не только не выполняется, но и фактически инвертируется. Дело в том, что опережающими темпами формируется не относительно более простой процесс (метапамять), а относительно более сложный (метамышление) [16]. Аналогичной закономерности подвержена сравнительная динамика формирования большинства других метакогнитивных образований.

Двумя другими – также основополагающими системогенетическими принципами, которые обычно анализируются (в силу их неразрывной связи) совместно, являются принципы *прогрессирующей интеграции компонентов системы* и *нарастающей их дифференциации*. Данные принципы также достаточно отчетливо проявились в динамике метакогнитивных образований.

Так (и это в- третьих) на материале результатов диагностики всех исследованных метакогнитивных процессов и качеств нами были определены матрицы интеркорреляций между их уровневыми параметрами. Данная процедура была осуществлена на двух возрастных срезах – «минимальном» и «максимальном». На основе матриц были построены коррелограммы значимо связанных образований. Наконец, эти коррелограммы были обработаны по предложенной нами в [12] методике, позволяющей определять степень интегрированности коррелограмм (путем вычисления индекса их когерентности. Сама же когерентность является, фактически, индикатором меры интегрированности системы параметров, отраженной в коррелограмме; для его обозначения применяется аббревиатура ИКС. Кроме того, данная методика позволяет определять и меру дифференцированности коррелограмм и, соответственно, отраженных в них совокупности показателей (ИДС). В результате произведенных расчетов оказалось, что величина ИКС, то есть мера интегрированности системы метакогнитивных образований значимо (в 2,3 раза) возрастает в процессе онтогенетической динамики. Данный факт должен рассматриваться как свидетельство подчиненности развития метакогнитивной сферы принципу *прогрессирующей интеграции компонентов системы.* Наряду с этим, в процессе этой динамики имеет место и возрастание степени дифференцированности метакогнитивной сферы (ИДС). Следовательно, имеет место и выполнение еще одного системогенетического принципа – принципа *нарастающей дифференциации.* Вместе с тем, мера возрастания дифференцированности существенно меньше, чем таковая по отношению к интегрированности (они изменяются, соответственно, в 2,3 и в 1,3 раза). Причиной этого, на наш взгляд, является то, что сами метакогнитивные процессы неотторжимо связаны с «первичными» процессами, которые, в свою очередь, характеризуются теснейшими интегративными связями, превалирующими над дифференцирующими тенденциями. Наряду с этим, по отношению к данным принципам также проявилась их специфичность в генетической динамике метакогнитивной сферы. Ее смысл заключается в следующем. Если в классическом варианте системогенезе оба этих принципа действуют относительно однопорядково, то есть и интеграция, и дифференциация осуществляются сопоставимыми темпами на всем генетическом интервале, то по отношению к генезису метакогнитивной сферы дело обстоит существенно иначе. Как показано в [18] очень характерной

особенностью генезиса этой сферы является то, что в его начале значимо доминирует принцип прогрессирующей интеграции, а принцип нарастающей дифференциации выражен несопоставимо слабее. И наоборот: на «продвинутых» стадиях генезиса метакогнитивной сферы резко преобладает принцип нарастающей дифференциации.

В-пятых, реализация в генетической динамике метакогнитивной сферы еще одной «пары» принципов – *принципа одновременности закладки компонентов системы* и *принципа обеспечения достаточного эффекта в функционировании системы* (которые, равно, как и два предыдущих принципа традиционно анализируются именно совместно, поскольку взаимополагают друг друга, тесно взаимосвязаны между собой) следует не только из экспериментальных материалов (хотя и из них тоже), но и из аргументов логическими порядка. Действительно, любой метакогнитивный (в другой терминологической традиции – «первичный») процесс по самой своей качественной определенности, то есть *атрибутивной* (и даже по определению) представляет собой «удвоение качественной определенности» того «первичного» процесса, с которым он соотносится. Другими словами, «первичный» процесс, сохраняя, разумеется, свою операционную функцию и не переставая быть поэтому «оператором» (терминология Л.М. Веккера [9]), дополняется в метакогнитивных образованиях тем, что он же начинает выступать и в качестве *операнда,* то есть уже не средства, а предмета организации. При этом, конечно, в его содержании сохраняются все процессуальные особенности, которые присущи ему в исходной форе. В свете данной закономерности достаточно очевидны два следующих факта. Первый: в силу системности строения когнитивной подсистемы и неразрывности связей между ее компонентами - когнитивными процессами (в том числе – и на самых ранних онтогенетических периодах), аналогичной «полносвязностью» и, следовательно, полнотой состава характеризуются и производные от них – «вторичные», то есть метакогнитивные процессы (хотя, конечно, на относительно ранних онтогенетических этапах – в достаточно простых проявлениях). Более очевидно по отношению к метакогнитивным процессам действие принципа одновременности закладки (в период интенсивного развития рефлексии). Дело в том, что она по самой своей природе является целостным, хотя и внутренне-дифференцированным макропроцессом, в структуре которого представлена вся совокупность метакогнитивных процессов

Аналогичное по смыслу обстоятельство обусловливает реализованность в генетической динамике метакогнитивной сферы и принципа обеспечения достаточного эффекта. Дело в том, что важнейшей функцией этих процессов выступает функция синтеза, интеграции основных когнитивных процессов. Например, формирование метапамяти невозможно без опоры на мыслительные средства и операции, лежащие в основе выработки мнемотехнических (и шире – метамнемические) средства. Иными словами, метакогнитивные процессы, реализуют свою интегративную функцию; в значительной мере обеспечивают целостность когнитивной подсистемы, факт которой не подлежит сомнению. Следовательно, на любом уровне сформированности когнитивной подсистемы они обладают атрибутом достаточности. При этом мы, естественно, не утверждаем, что интегрированность когнитивной подсистемы сводится лишь к указанной функции: в действительности это лишь одно, но достаточно важное средство обеспечения такой целостности. Вместе с тем, необходимо отметить, что в отношении данного вопроса нет единого мнения, а дискуссия сторонников и оппонентов «синхронного» и раннего развития метакогнитивных образований оформилась в специальное направление метакогнитивизма, обозначаемое как генетическое [37; 38].

Анализ проблемы подчиненности формирования метакогнитивных образований принципам системогенеза приводит, далее, к достаточно сложному, но одновременно – важному вопросу. Это вопрос о том, *исчерпывают ли* уже установленные принципы все реально существующее их множество? Если да, то каков критерий достаточности этого множества? Если нет, то какие дополнительные по отношению к уже известным, принципы существуют?

Попытка ответа на него (см. подробнее в [17]) с достаточной рельефностью показывает наиболее существенное обстоятельство: суть генезиса любой системы, а, следовательно, и его *главный принцип* состоит в формировании ее уровневой структуры. Формирование целостной и скоординированной *иерархии* уровней системы во многом равнозначно ее генезису как таковому (и уж во всяком случае – лежит в его основе). Но если это справедливо, то есть если осуществляющаяся в ходе генезиса системы *иерархизация* структуры ее основных уровней является, действительно, очень *общей* закономерностью генетического плана и, более того, лежит в основе иных системогенетических закономерностей на всех основных уровнях, то столь же справедливо и

заключение, согласно которому сама эта иерархизация также должна быть рассмотрена как необходимый принцип системогенеза. Вообще говоря, делая это заключение, нельзя не отметить достаточно парадоксальный факт: столь явная и общая закономерность генетического плана исследования любой сложной системы, каковой является становление и развитие ее структурно-уровневой, иерархической организации, до сих пор не концептуализируется в качестве именно принципа системогенеза. И наоборот, адекватная концептуализация данной – повторяем, не только предельно общей, но и основной закономерности делает настоятельной необходимость включения в состав традиционно выделяемых принципов системогенеза дополнительного принципа – *принципа иерархизации.* В данном контексте небезынтересно отметить и то, что, одно из главных значений понятия «принцип» – это «начало». По-видимому, принцип иерархизации это и есть не только одна из *основных* системогенетических закономерностей, но одновременно – именно *начальная* (исходная, отправная) закономерность, на которой базируются все иные особенности генетической динамики систем.

Одним из наиболее очевидных проявлений этого положений выступает генетически совершенствующая иерархизация метакогнитивных процессов. Дело в том, что сами метакогнитивные процессы имеют статус «вторичных» по отношению к базовым когнитивным процессам. Последние же, как это является общепринятым, организованы именно на основе иерархического принципа, а формирование их системы в онтогенезе – это и есть в значительной степени процесс становления, формирования и развития все более совершенной когнитивной иерархии. Следовательно, будучи производными, «вторичными» от процессов системы когнитивной иерархии, метакогнитивные процессы объективно воспроизводят главные ее особенности. Это проявляется и в сформированном виде, и в процессе развертывания этого формирования. Вместе с тем, действие данного принципа и в особенности тот результат, к которому он приводит имеют специфику по отношению к метакогнитивной сфере. Действительно, итоговым, обобщенным результатом генетической динамики метакогнитивной сферы выступает становление рефлексии как таковой. Учитывая известное гносеологическое правило, согласно которому «анализ ставшего (то есть сформированного) может выступать средством раскрытия его генезиса», отметим следующее [20; 27] . При анализе рефлексивных процессов как атрибутивно метакогнитивных, хотя и принято отмечать, что они являются разнородными, но, тем не менее, сама эта «разнородность» не становится предметом самостоятельного и специального анализа, не ставится вопрос о ее причинах и смысле. Однако, трудно не видеть, что мера этой гетерогенности настолько велика, а проявления ее настолько очевидны и субъективно-феноменологически бесспорны, что невольно возникает вопрос о наличии некоторых *существенных* причин, лежащих в ее основе. Диапазон различий рефлексивных процессов и феноменов поистине беспрецедентен: от элементарного смутного «самоощущения» до предельно развернутых, утонченных и даже изощренных форм самопознания в его полноте и качественной определенности.

На наш взгляд, именно в этой – повторяем, чрезвычайной гетерогенности рефлексии как раз и заключается «разгадка» ее природы, ключ к решению проблемы ее процессуального статуса. По нашему мнению, представляется достаточно парадоксальным, что до сих пор в этом многообразии процессуальных проявлений рефлексии не распознана и не зафиксирована одна — важнейшая закономерность: в терминологическом аппарате психологии, а также в естественном языке сложился целый ряд понятий и выражений, фиксирующих различные процессуальные проявления рефлексии. Это, прежде всего, следующие понятия: *самоощущение, самовосприятие, аутопредставления,* «самонаправленное» *внимание,* «память о памяти» – *метапамять,* «мышление о мышлении» – *метамышление.* Обратим специально внимание на то, что все эти процессы, согласно современной трактовке, как раз и относятся к категории *метакогнитивных* процессов, а в своей совокупности составляют ее важнейшую часть, Нетрудно видеть, что в этих (а также и иных – более дифференцированных) понятиях зафиксированы не просто различные процессуальные проявления рефлексии, а ее различные *уровни,* соотносящиеся с различными видами *основных когнитивных процессов.* Последние, как отмечалось, организованы на основе уровневого принципа и поэтому выступают не просто отдельными видам, а именно уровнями. Рефлексия тем самым воспроизводит в своем уровневом строении основные уровни *когнитивной иерархии* в целом. Каждый подуровень рефлексии полно, точно, непосредственно и вообще – совершенно естественным образом соотносится с тем или иным базовым уровнем когнитивной иерархии. Когнитивная иерархия «в лице» рефлексии оборачивается на внутреннее содержание психики и выполняет те же самые

функции, которые эта иерархия реализует по отношению к познанию внешней среды. В связи с этим, можно, по-видимому, говорить о двух формах, двух модусах когнитивной иерархии в целом – «внешне-ориентированной» и «внутренне-ориентированной».

Данные представления имеют непосредственное отношение к проблеме принципов формирования метакогнитивных процессов. Действительно, с этих позиций возможно не только дать более полную и дифференцированную характеристику процессов рефлексии, но и в определенной мере уточнить и расширить представления о принципах генезиса их структурной организации. При рассмотрении этого вопроса в психологических исследованиях стало своего рода аксиоматичным прямое соотнесение и даже – взаимополагаемость *структурно-уровневой* организации и *иерархичности* ее построения. Проще говоря, если есть уровни, то они не только синтезированы в структуру, но последняя, реализуя некоторую систему функций, обязательно должна быть интегрирована в иерархию. Вместе с тем, изучение психологической природы рефлексии показывает, что это, по-видимому, хотя и очень важный, но все же частный случай соотношения принципов структурно-уровневой организации и иерархичности. Они, действительно, предполагают друг друга в том случае, если некоторая система *непосредственно* реализует управляющие, регулятивные функции. Их, кстати, может реализовать и сама рефлексия, взятая в ее регулятивном модусе (что в настоящее время обозначается понятиями «когнитивного мониторинга», «метакогнитивной включенности в деятельность» и пр. (см. обзор в [13]). Однако в своей атрибутивно исходной форме, в своей качественной определенности суть рефлексии состоит несколько в ином.

С одной стороны, это процесс, имеющий как бы противоположную по отношению к непосредственному управлению и регуляции природу: он (по определению) «прерывает» поведенческий континуум, приостанавливая его непосредственное осуществление. Тем самым он выступает в своем уже не регулятивном, а в собственном когнитивном модусе. Но, с другой стороны, и это главное, решая такую – принципиально иную задачу (не управления непосредственно, а самопрезентации), рефлексия не может и, по-видимому, не должна строиться иерархически, хотя и продолжает сохранять структурно-уровневый принцип организации; поясним сказанное. Среди всех процессов, входящих в состав рефлексии (начиная от самоощущения и кончая метамышлением) в принципе нельзя выделить какой-либо «наиболее важный» и потому – находящийся «на вершине» ее иерархии процесс. Для рефлексии самоощущение психикой самой себя не менее, а быть может, – и более значимо, нежели, например, способность «помыслить о себе» (то есть – метамышление). Суть рефлексии состоит в том, что, благодаря ей, достигается ощущение *полноты* и как бы *исчерпанности* репрезентации внутреннего мира – во *всем* многообразии его проявлений, в том числе – и процессуальных. Эта репрезентация предполагает опору на все когнитивные процессы, взятые в их «вторичной» форме – в форме метапроцессов. В рефлексивных процессах уровни структуры (отдельные процессы) оказываются равнозначными (или, по крайней мере, однопорядковыми), а «полнота осознания Я» предполагает опору на все эти уровни *одновременно* и в *равной* степени. В силу этого, по отношению к рефлексии более адекватен уже не иерархический, а *гетерархический* принцип организации. Аналогично, и процесс генезиса данных процессов также подчиняется не столько принципу иерархизации, сколько принципу *гетерархизации.*

Таким образом, на основе представленных материалов можно сделать следующее предварительное заключение. Основные принципы системогенеза - неравномерности, гетерохронности, прогрессирующей интеграции, нарастающей дифференциации, одновременности закладки компонентов, обеспечения достаточного эффекта, иерархизации (трансформирующегося, правда, в свою более сложную форму – форму принципа гетерархизации, а еще точнее – представленного в синтезе с ним), действительно, выполняются в становлении и развитии метакогнитивных образований, а сам их генезис должен быть проинтерпретирован как системогенез. Причем, речь должна идти не только об интерпретации (как гносеологической процедуре), но о том, что становление и развитие метакогнитивных образований реально (то есть онтологически) является системогенезом.

Представленные данные позволяют также формулировать заключения более общего порядка, которые могут содействовать развитию концепции системогенеза. Так, первое и наиболее очевидное из них заключается в том, что данная концепция показала свою релевантность новой, до сих пор «не охваченной» ей сфере – системе метакогнитивных образований (процессов и качеств). Тем самым осуществлен еще один шаг ее концептуального расширения, повышения уровня ее обобщенности.

Далее, необходимо отметить, что это – именно «еще один шаг» такого расширения, но далеко не единственный. Как отмечалось выше, концепция системогенеза уже реализована к достаточно широкому кругу предметов психологического исследования. Это, в частности, и реализация системогенетического подхода к исследованию учебной деятельности, и исследование на его основе психологической системы способностей, и процессов принятия решения, и структурной организации системы психических процессов, и системы психологических защит личности, и феноменов психического выгорания, и процесса профессионализации и мн.др. [12; 13; 22; 24; 25; 33]. Все это дает достаточные основания для заключения, согласно которому она «переросла» статус концепции и трансформировалась в *психологическую теорию системогенеза* со всеми присущими ей атрибутами: развитой методологией, системой теоретических положений, развернутым эмпирическим базисом, широкой сферой обобщенности, разнообразием исследуемой проблематики большими прикладными возможностями.

Кроме того, необходимо учитывать, что представленные в данной статье материалы посвящены анализу метакогнитивных процессов, атрибутивной характеристикой которых является их *осознанный* характер. Отсюда следует, что не только их реализация, но и процесс их формирования также носит аналогичный - осознаваемый характер. Следовательно, по отношению к системогенезу метакогнитивной сферы можно констатировать явно представленную *произвольность* контроля за его осуществлением; осознаваемый, а значит субъективно контролируемый его тип. Однако, все это, имея очевидный смысл, придает системогенезу метакогнитивной сферы качественно новые «грани» - элементы субъективизма, «отхода от строгой объективности». Последнее не всегда имеет позитивный смысл, приводя, в частности, к феномену *metacognitive loop* – (дословно «метакогнитивная петля»). Он возникает при наличии высокого уровня развития метакогнитивных процессов, когда сама по себе чрезмерная концентрированность на них (и вообще – на метакогнитивном мониторинге) начинает оказывать контрпродуктивное, ингибирующее влияние на «первичные» когнитивные процессы в целом и на мышление, в особенности, снижая их эффективность и продуктивность.

В реальности при этом, конечно, складывается гораздо более сложная ситуация. В едином процессе генетического развития метакогнитивной сферы соединяются и противоречиво взаимодействуют два «контура» - объективный (реализуемый на субсознательных уровнях) и субъективный, точнее - субъектный, осуществляющийся при решающей роли осознаваемой регуляции.

Наряду с этим, необходимо отметить, что вовлечение в круг исследуемых в теории системогенеза новых проблем с необходимостью приводит и к обогащению ее теоретического арсенала. Выше это было продемонстрировано необходимостью дополнения традиционных принципов системогенеза дополнительным принципом – иерархизации. В [18] представлены и иные данные, содействующие такому дополнению. Это является «индикатором» открытости данной теории для новых результатов.

Наконец, необходимо отметить, что *профессиональная деятельность* явилась лишь хронологически первым предметом исследования в концепции системогенеза, своеобразным источником для дальнейших исследований. Их развертывание, а также методологическое осмысление получаемых результатов со всей очевидностью вскрывают, быть может, наиболее важный факт. Системность (как базовый принцип организации) является универсальной и всеобщей для психики в целом, а также для всех ее образований; они – в своем сформированном виде обретают атрибуты системной организации. Следовательно, и процесс их формирования с необходимостью объективно развертывается как процесс формирования систем, то есть как системогенез. В силу этого, с полным правом можно утверждать, что системогенетический тип развития имеет не локальную или даже – не широкую, а всеобщую сферу действия. Он может быть понят поэтому в качестве базовой закономерности генезиса психических образований как систем, а также психики в целом.

* - Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований; № проекта 10-06-00455а

Библиографический список:

1. Азаров Н.Н. Стиль действования: рефлексивность-импульсивность // Вопросы психологии. - 1982. - №3. – С. 67-74.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1978.
3. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. - М.: Наука, 1978.
4. Антология мировой философии. В 2-х т. - М.: Политиздат, 1970.
5. Барабанщиков В.А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал - 2003. - Т. 24. - №1. – С. 29-46.
6. Барцалкина В.В. О взаимосвязи самосознания и рефлексии в онтогенезе // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Тез. научн. конф. Новосибирск, 1986. – С. 232-234.
7. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. - М.: Наука, 1990.
8. Брушлинский А.В. Психология субъекта. - СПб.: Алетейя, 2003.
9. Веккер Л.М. Психические процессы. - Л.: ЛГУ, 1974-1976. - Т.1. – 334 с.; Т.2. – 341 с.
10. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. - М., ИП РАН, 2000.
11. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. - М.: ИП РАН, 2002.
12. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. - М.: Юристъ, 1998.
13. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. - М.: ИП РАН, 2005.
14. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал - 2003. - Т. 24. - №5. – С. 45-57.
15. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: ИП РАН, 2004.
16. Карпов А.В. О некоторых закономерностях взаимосвязи мышления и метамышления // Практическое мышление: теоретические основы и прикладные аспекты. - Ярославль: ЯрГУ, 2008. – С. 31-86.
17. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. - М.: РАО, 2011.
18. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. - М.: ИП РАН, 2004.
19. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. - М.: ПЕР СЭ, 2002.
20. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. - М.: Наука,1980.
21. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. - М.-Воронеж: АПСН, 1996.
22. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: ЯГПУ, 2004.
23. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л.: ЛГУ, 1988.
24. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: ИП РАН, 2005.
25. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: УРАО, 2002.
26. Роговин М.С. Современная когнитивная психология и проблема мышления // Мышление: процесс, деятельность, ощущение / Под ред. А.В. Брушлинского. - М.: Наука, 1982. – С. 213-273.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1946.
28. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие. - М.: ИП РАН, 2006.
29. Системогенез / Под ред. К.В. Судакова. - М.: Наука, 1978.
30. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения. - Ярославль: ЯрГУ, 2006.
31. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - М.: «Барс», 1997.
32. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.
33. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Логос, 1994.
34. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert, R.H. Kluwe (Eds.). Metacognition, motivation, and Dixon R.A. Structure and development of metamemory in adulthood // Jour. of Gerontology. - 1983, 38. - Pp. 682-688.
35. Dixon R.A. Structure and development of metamemory in adulthood // Jour. of Gerontology. – 1983. - 38. - Pp. 682-688.
36. Flavell J.H. Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert and R.H. Kluwe (Eds.). Metacognition, Motivation, and Understanding. - Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
37. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. - SAGE Publications, 2002.

38. Metcalfe J., Shimamura A.P. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing. - Cambridge, MA: MIT Press. 1994.
39. Nelson T.O. (Ed.). Metacognition: Core Readings. - Boston: Allen and Bacon, 1992.

Соотношение конструктивных и деструктивных тенденций развития в процессе профессионального становления личности

Ю.П. Поваренков,
д.пс.н., проф. кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Характеризуя основные признаки развития, Л.И. Анцыферова отмечает, что «психическое развитие есть всегда единство прогрессивных и регрессивных преобразований, но соотношение этих разнонаправленных процессов на различных этапах жизненного пути индивида существенно меняется» [2, с. 6]. Анцыферова Л.И. обращает внимание, что центральной проблемой при изучении прогрессивного развития является раскрытие закономерностей перехода от низших уровней к высшим, от менее совершенного к более совершенному. Можно предположить, что предметом изучения регрессивной линии развития является изучение обратной тенденции, т.е. перехода от высших уровней функционирования к низшим, менее совершенным и адекватным.

Можно ожидать, что для профессионального развития, как специфической формы развития, так же характерны прогрессивные и регрессивные тенденции, которые имеют свою специфическую форму проявления. На практике этот факт замечен достаточно давно. Еще Кузьма Прудков отмечал в свое время, что любой профессионал это флюс, подчеркивая тем самым хорошо известный феномен гиперразвития одних качеств человека, которые являются профессионально важными, в ущерб другим, которые таковыми не являются.

Психологи значительно позднее обратили внимание на проявление деструктивных тенденций в процессе профессионального развития и на их соотношение с тенденциями конструктивными. Однако, в последние годы количество исследований, посвященных данной проблеме существенно возросло. С точки зрения целей нашего анализа необходимо выделить три группы концепций профессионального развития, в которых, так или иначе, затрагивается данная проблема.

Во-первых, концепции, в которых проблема профессиональных деструкций прямо не ставится, но вытекает из логики основных теоретических положений [7; 10; 11; 12; 14; 28; 25; 27]. Во-вторых, концепции, в которых проблема деструкций ставится непосредственно и исследуется как часть профессионального развития [9; 7; 8; 13; 17]. Наконец, в-третьих, выделяются концепции, в которых профессиональные деструкции являются самостоятельным предметом исследования [3; 4; 15; 21].

Рассмотрим более внимательно концепции второй и третьей группы (первая группа концепций подробно проанализирована нами в ряде других работ [17; 18; 19]). Обратимся к анализу второй группы концепций профессионального развития, в которых профессиональные деструкции и их разновидности исследуются и на эмпирическом, и на теоретическом уровне.

1.

Прежде всего, остановимся на концепции профессионального становления личности Зеера Э.Ф. [7; 8], которая является наиболее разработанной в отечественной психологии. В рамках данной концепции обсуждаются проблемы детерминации и периодизации профессионального развития, проблемы профессиональных кризисов и деструктивных изменений в ходе профессионализации, проблема психологического сопровождения профессионала. Большое внимание в рамках концепции уделяется уточнению и конкретизации, а также разработке базовых понятий, включая такие, как профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность и профессиональная идентичность, профессиональное становление личности, профессиональные деструкции и ряд других. Основные положения данной концепции подробно представлены в ряде указанных публикаций, мы более подробно остановимся на вопросах, связанных с проблематикой профессиональных деструкций, которым Зеер Э.Ф. уделяет самое пристальное внимание.

Зеер Э.Ф. считает, что профессиональное становление личности как всякий развивающийся процесс сопровождается деструктивными изменениями (кризисы, стагнация и деформации личности), которые обуславливают прерывность, неравномерность и гетерохронность профессионального развития.

В обыденном сознании и на практике негативное (деструктивное) влияние профессионализации чаще всего связывают с так называемыми «вредными профессиями», которые ухудшают, а часто и полностью разрушают здоровье человека. Но негативное воздействие профессионализации на развитие субъекта труда не исчерпывается существованием подобного рода профессий. Многочисленные исследования показывают, что часто определенные деструктивные изменения являются обратной стороной высокого профессионализма человека, и, в силу этого, их появление представляется неизбежными, своего рода расплатой за высокий профессионализм. Многолетнее выполнение любой профессиональной деятельности, отмечает Зеер Э.Ф., неизбежно приводит к образованию деформаций личности, которые снижают продуктивность деятельности за счет деструктивных изменений субъекта труда.

Зеер Э.Ф. предложил назвать негативные изменения личности, которые возникают в процессе профессионализации и под ее влиянием деструкциями. «Профессиональные деструкции - отмечает Зеер, - это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» [8, с. 230]. К этому определению необходимо добавить, что профессиональные деструкции влияют не только на деятельность человека, но и на всю его обыденную жизнь, общение с людьми вне профессиональных рамок. В качестве другого названия подобных нарушений в психологии используется словосочетание «профессиональные деформации».

Впервые на проблему профессиональной деформации обратили внимание психотехники. Известный отечественный психотехник С.Г. Геллерштейн [6] уже в 1926 году писал о деформации «не только тела, но и психики работника», под влиянием его активного приспособления к специфическим требованиям профессии. Однако необходимо отметить, что деформацию автор понимал широко и, фактически, идентифицировал ее с профессиональным развитием в целом. Он писал: «В отношении к профессиональной работе деформацию следует понимать шире: всякое изменение, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер, есть профессиональная деформация, если это изменение вызвано профессиональной работой» [6, с. 132].

Данный подход к пониманию профессиональной деформации (деструкции) встречается и в современных исследованиях. Мы будет придерживаться понимания профессиональной деформации, которая дана в определении Зеера Э.Ф., с соответствующими уточнениями. В противном случае понятия «профессиональные деформации» («профессиональные деструкции») и «профессиональное развитие» должны рассматриваться как синонимы.

Зеер Э.Ф. предложил развернутую психологическую концепцию профессиональных деструкций, в рамках которой раскрывается их содержание, динамика возникновения, детерминирующие факторы. В основе данной концепции лежат следующие ведущие положения.

1. Профессиональное развитие - это не только приобретения, но и определенные потери, следовательно, становление профессионала сопровождается как совершенствованием личности, так и разрушениями, деструкциями.

2. Профессиональные деструкции в самом общем случае – это нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности.

3. Переживание профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психическим дискомфортом, а в отдельных случаях конфликтами и кризисными явлениями.

4. Деструкции, которые возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества, которые называются профессиональными деформациями.

5. Любая профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении, деформирует личность. Профессионализация способствуют развитию профессиональных акцентуаций, т.е. чрезмерно выраженных качеств и их сочетаний, отрицательно сказывающихся на деятельности и поведении специалистов.

6. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием. Неизбежны периоды временной стабилизации, которые можно назвать профессиональной стагнацией.

7. Сензитивными периодами образования профессиональных деформаций являются кризисы профессионального становления личности, особенно непродуктивные формы их преодоления [8, с. 233-234].

Э.Ф. Зеер выделил основные, на его взгляд, психологические детерминанты деформации личности. К числу таковых он относит: акцентуация на определенных мотивах выбора профессии (социальная значимость, материальные блага, стремление к власти); сверхожидания на стадии вхождения в профессиональную жизнь, которые часто вступают в противоречие с реальностью; стериотипизация профессиональных функций, действий, операций, которая может вносить искажения в отражение профессиональной ситуации, создает психологические барьеры разного типа, затрудняет приспособление к новым условиям; разные формы психологических защит, среди которых наибольшее влияние на образование профессиональных деструкций оказывают отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение; снижение профессиональной активности которое создает благоприятные условия для стагнации профессионального развития; снижение уровня профессионального интеллекта, которое неизбежно происходит на определенных стадия профессионального пути личности; высокая эмоциональная напряженность профессионального труда, которая по мере профессионализации может снижать фрустрационную толерантность личности; достижение человеком предела уровня профессионального развития человека, который вступает в противоречие с профессиональными требованиями [8, с. 236-238].

Опираясь на исследования С.П. Безносова, Р.М. Грановской, Л.Н. Корнеевой, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеер справедливо считает, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социономических профессий, которые постоянно взаимодействуют с людьми (врачи, педагоги, милиционеры, руководители разного уровня и т.д.). Представляет интерес классификация профессиональных деструкций, предложенная Э.Ф. Зеером для профессий данного типа. Он выделяет:

1) общепрофессиональные деструкции, типичные для работников конкретной профессии; эти инвариантные особенности личности и поведения профессионалов прослеживаются у большинства работников с большим стажем работы по данной профессии (деформации, характерные для учителей, врачей, юристов, научных работников и т.д.);

2) специальные профессиональные деструкции, возникающие в процессе специализации в рамках профессии (например, в рамках профессии врача можно говорить о деформациях, характерных для хирургов, психиатров, гинекологов, анестезиологов и т.д.);

3) профессионально-типологические деструкции, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру деятельности (деформации профессиональной направленности, деформации, обусловленные профессиональным опытом и одаренностью, характерологические деформации);

4) индивидуализированные деструкции, обусловленные индивидуальными особенностями работников, которые проявляются в разных профессиях [8, с. 240-241].

Итак, мы видим, что Э.Ф. Зеер предлагает развернутую концепцию профессиональных деструкций и деформаций, в которой раскрывается их содержание и специфика проявления. При этом автор стремиться развести понятия деструкций и деформаций, и соотносит их результат и процесс, т.е. деструкции, по его мнению, представляют собой определенные фиксированные изменения личности и деятельности профессионала, а деформации (или деформация) есть некоторые формы активности субъекта труда, через которые и происходят соответствующие изменения. Существенной характеристикой взглядов Э.Ф. Зеера на природу деструкций и деформаций является то, что он рассматривает их как естественный результат процесса профессионального развития, как одну из сторон данного процесса.

Несколько иной взгляд на возникновение профессиональных деструкций представлен в рамках психологической концепции профессионализма Марковой А.К. [13]. В целом, также как и в работах Зеера, в концепции Марковой А.К. обсуждается широкий круг вопросов, включая: предмет психологии профессионализма, стороны и критерии профессионализма, его уровни, этапы и ступени, мотивационно-смысловые и операциональные составляющие профессионализма, проблемы его оценивания и повышения, препятствия, стоящие на пути роста профессионализма и ряд других.

Однако Маркова А.К. подходит к проблеме деструкций с позиций нарушений профессионального развития. Она отмечает, что в целом профессиональная деятельность оказывает положительное воздействие на человека, но в неблагоприятных условиях труда (высокая напряженность, плохой психологический климат, резкие изменения режима труда и перегрузки, плохие санитарно-гигиенические условия и т.д.) могут возникать деформации, профессиональные болезни, различные нарушения профессионального развития.

В ходе анализа последних Маркова А.К. опирается на общие тенденции дизонтогенеза, выделенные Лебединским В.В.:

1) отставание развития (недоразвитие, задержанное развитие), например, вследствие болезней, неблагоприятных условий воспитания;

2) диспропорциональность (асинхрония) развития: искаженное и дисгармоничное развитие, например, состоящее в отставании одних систем при ускоренном развитии других;

3) выпадение отдельных функций: поврежденное или дефицитарное развитие, например, при нарушении отдельных анализаторов – зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.д.

Так же как и другие авторы, Маркова А.К. отмечает, что неблагоприятное протекание профессионального развития проявляется в снижении производительности труда, работоспособности, трудоспособности человека, в негативных изменениях психических качеств, в утрате адекватных ценностных ориентаций. Нарушения развития, по мнению автора, могут затрагивать профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение.

Нарушения в профессиональной деятельности проявляются в том, что выпадают отдельные звенья в структуре профессиональной деятельности, например, в силу усталости или психического перенапряжения человек утрачивает возможность реализовать свои навыки, умения и знания, у него нарушаются (выпадают) функции самоконтроля, прогнозирования или целеполагания.

Нарушения на уровне личности заключаются в том, что в силу ряда обстоятельств у человека угасают отдельные профессионально важные качества, например, у учителей снижается эмпатия и на этом фоне появляется эмоциональное равнодушие, безразличие к ученику, личность перестает соответствовать профессиональным нормам специалиста.

Негативные изменения на уровне общения могут проявляться в сужении круга общения, в утрате навыков взаимодействия и согласования действий с окружающими, в росте несовместимости и конфликтности, в стериотипизации социальной перцепции и в ряде других особенностей.

Маркова А.К. выделяет следующие тенденции в профессиональном дизонтогенезе:

1) отставание, замедление профессионального развития при сравнении с возрастными и социальными нормами, например, запоздалая активизация профессионального самоопределения личности;

2) несформированность профессиональной деятельности, отсутствие необходимых нравственных профессиональных представлений, средств и способов труда;

3) обеднение, уплощенность профессиональной деятельности (личности, общения), а также узость мотивов труда, мотивационная недостаточность, низкая удовлетворенность трудом;

4) остановка, разрыв в профессиональной деятельности из невозможности использования профессионалом своего потенциала в силу переутомления, психического перенапряжения, монотонии;

5) дезинтеграция профессионального развития, полный или частичный распад профессионального сознания и как следствие – нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;

6) низкая профессиональная мобильность, неумение приспосабливаться к новым условиям труда и дезадаптация;

7) рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает;

8) ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;

9) искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствующих негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;

10) появление деформации личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции);

11) прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности [13, с. 150-151].

Итак, мы видим, что Маркова А.К. рассматривает профессиональные деформации, прежде всего, как результат влияния неблагоприятных условий деятельности, а так же - как следствие биологического старения человека. Поэтому главное для нее основание для выделения профессиональных деструкций – нарушение профессионального развития человека.

В рамках системогенетической концепции профессионального становления личности (Поваренков Ю.П. [17; 18]), также как и в работах психологов, проанализированных выше, рассматриваются фундаментальные проблемы профессионального развития человека на различных этапах его жизненного пути. В поле внимания рассматриваемой концепции находятся проблемы детерминации и диахронических критериев профессионального развития, проблема неравномерности, гетерохронности и периодизации данного процесса, проблемы профессиональных кризисов и сопровождения профессионала. Важное место в системогенетической концепции профессионального становления отводится проблеме возникновения и проявления профессиональных деструкций.

В рамках данной концепции определено, что возникновение деструкций является естественным процессом профессионального развития, его обратной стороной. В основе возникновения деструкций лежат те изменения субъекта труда, которые происходят с ним в процессе разрешения противоречия между профессиональной деятельностью, ее требованиями и условиями, с одной стороны и актуальными возможностями и притязаниями человека, с другой.

Было показано, что одним из источников возникновения деструкций является неадекватное преодоление нормативных и ненормативных профессиональных кризисов. На материале исследования студентов вуза были выявлены дезадаптивные формы деструкций, которые возникают в ходе неуспешной учебной адаптации первокурсников, маргинальные, которые возникают как непринятие учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности. Установлено, что ведущим условием преодоления профессиональных деструкций является формирование субъекта учебной и профессиональной деятельности, субъекта профессионального пути. Косвенным путем было показано, что существуют качества личности, которые способствуют, или, наоборот, затрудняют возникновение профессиональных деструкций.

В рамках системогенетической концепции было установлено, что профессиональные деструкции снижают не только эффективность профессиональной деятельности, но продуктивность жизнедеятельности вне рамок трудового процесса. Говоря другими словами, в рамках концепции сделана попытка выделить 3 типа деструкций:

1) деструкции, которые нарушают исключительно профессиональную деятельность человека;

2) деструкции, которые мешают человеку решать только жизненные задачи вне рамок деятельности;

3) деструкции, которые затрудняют и то, и другое.

Остановимся теперь на группе концепций, в которых профессиональные деструкции являются предметом самостоятельного исследования.

2.

Одним из первых в отечественной психологии стал исследовать профессиональные деструкции Безносов С.П. [3; 4]. В его работах реализуется деятельностный, индивидуальный и феноменологический подходы к исследованию профессиональных деструкций.

Безносов С.П. показал, что источники профессиональной деформации кроются в недрах профессиональной адаптации личности к условиям и требованиям труда. Сущность деформации он видит во взаимодействии, несовпадении и противоречии между субъектом деятельности и личностью в рамках единой структуры индивидуальности.

С позиций деятельностного подхода Безносов С.П. выделил предмет, средства, способы и нормы деятельности как ведущие источники деформации личности. Автор показал, что в профессиях типа «человек-человек» специфическими факторами деформации субъекта труда являются процессы уподобления, идентификации, эмпатии, заражения, внушения, подражания, сращивания и несформированность механизмов управления или регуляции данными процессами.

И особенно деформирующее влияние данных процессов отмечается в тех видах деятельности, где объектом воздействия является, как выражается Безносов С.П., «ненормальный человек» (заключенный, психически или соматически больной человек, человек с отклонениями в развитии и т.д.). В работах Безносова С.П. сформулирован принцип ограниченной ресурсности каждого деятеля как общий фактор профессиональной деформации. Показано, что любая технология деятельности, любые способы ее выполнения стремятся к консервации, стериотипизации. постоянному воспроизводству, а это ведет к серьезным деформациям личности.

Безносовым С.П. сформулирован сомнительный тезис, субъект является носителем исключительно деятельностных норм, а морально нравственных – личность. Эти два типа норм регулируют жизнедеятельность человека в разных подпространствах бытия и между ними могут существовать противоречия. По мнению автора смешение и переносы функций этих норм в несвойственные для них сферы ведет к профессиональным деформациям.

Безносовым С.П. подробно проанализированы когнитивные и эмоциональные затруднения и ошибки, возникающие в ходе конкретизации двух отмеченных типов норм, которые могут трактоваться как профессиональные деформации. На основании проведенного анализа автором дано определение одного из психологических механизмов профессиональной деформации как процесса согласования, борьбы, противопоставления между субъектом и личностью по поводу противоречия между различными нормами в сознании индивидуальности и их приложениям к ситуациям разного типа.

В исследованиях Безносова С.П. рассмотрено разделение труда и специфика труда как, соответственно, общий и частный факторы профессиональной деформации. Выявлены признаки и причины профессиональной деформации, дана их классификация.

На примере некоторых массовых профессий автором зафиксированы типичные формы проявления профессиональных деформаций, а именно: нарушение механизмов социальной перцепции, возникновения социального фильтра восприятия окружающих людей, нарушение социальных норм взаимодействия и ряд других. Автор отмечает, что одни деформации проявляются, реализуются только в пространстве профессиональной работы, а другие – в обыденной жизни, в быту.

Автором показано, что общим фактором профессиональной деформации человека является объективно существующее и продолжающее углубляться разделение труда. Безносов С.П. отмечает, что разделенные профессиональные и научные миры заставляют человека специализироваться в отдельных, порой очень узких, областях теории и практики, развивать одни способности за счет других.

В работах Безносова С.П. приведены различные классификации профессиональных деформаций в зависимости от выбранного основания. В качестве таковых рассмотрены социальные отклонения, типы деструктивного или делинквентного поведения, глубина, устойчивость, быстрота наступления и широта деформации, виду психических явлений вовлеченный в процесс деформирования и т.д.

Проведенный выше обзор исследований С.П. Безносова свидетельствует, что в его работах дан глубокий и всесторонний анализ данного феномена, выявлены его причины и факторы, намечены психические механизмы, и сформулированы основания для их классификации. Опираясь на известные положения Б.Г. Ананьева о специфике субъекта деятельности, личности и индивидуальности, он попытался сформулировать базовые теоретические основы для объяснения и интерпретации данного психологического феномена.

Интересный материал по анализу содержания профессиональных деформаций в целом и психическому выгоранию, в частности, представлен в работах В.Е. Орла [15; 21]. Так, он предлагает в качестве основания для классификации профессиональных деформаций место их проявления в структуре личности. Он выделяет деформации, проявляющиеся в мотивационной, познавательной сфере личности, на уровне ее характерологических качеств.

По мнению автора профессиональная деформация мотивационной сферы может проявляться в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной сферой, гиперболизацией ее значимости. Например, это проявляется у специалистов в качестве феномена трудоголизма, или - у преподавателей в форме явного завышения значимости своего предмета.

В познавательной сфере профессиональная деформация проявляется в стереотипизации познавательных действий, в упрощенном подходе к решению проблем, неадекватном восприятии

инноваций, а также людей, с которыми приходится взаимодействовать (учеников, больных, обвиняемых и т.д.), включая коллег. При этом наблюдается сужение объема воспринимаемой и запоминаемой информации до уровня, который специалист привык считать важным. В общении наблюдается эффект когнитивного диссонанса.

Профессиональная деформация на уровне личностных характеристик проявляется в том, что определенные черты характера или темперамента акцентуируются и это может приводить к полной или частичной перестройке структуры личности профессионала. Например, у следователей в силу содержания профессионального труда может вырабатываться чрезмерная подозрительность, повышенная критичность, излишняя бдительность.

В качестве самостоятельного феномена отрицательного воздействия профессии на личность В.Е. Орел рассматривает «психическое выгорание». «В отличие от профессиональной деформации, - отмечает Орел, - психическое выгорание можно отнести в большей степени к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку оно затрагивает личность в целом, разрушая ее и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности» [21, с. 261].

Опираясь на обобщающие работы В.Е. Орла, можно выделить следующие основные характеристики феномена психического выгорания.

1) Психическое выгорание связано с эмоциональным истощением личности, под которым понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

2) Для состояния психического выгорания характерны особые формы деперсонализации личности, которые проявляются в циничном отношении к труду и объектам своего труда.

3) Психическое выгорание сопровождается редукцией и недооценкой специалистом своих профессиональных достижений, что связано с возникновением у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, акцентуации внимания на неудачах.

4) Феномен выгорания является сугубо профессиональным, т.е. фиксируется и проявляется в специфических условиях профессиональной деятельности и профессионального развития.

5) Психическое выгорание оказывает отрицательное воздействие на все стороны личности и ее поведение, снижая, в конечном счете, эффективность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом.

6) Данный феномен является необратимым, то есть его нельзя полностью уничтожить в ходе специальных форм воздействия, можно только затормозить его развитие.

В настоящей статье мы не ставим своей задачей дать характеристику психического выгорания. Данный феномен достаточно подробно описан в работах многочисленных отечественных и зарубежных авторов, в том числе и в докторской диссертации В.Е. Орла Для нас важен тот факт, что В.Е. Орел рассматривает психическое выгорание не как некоторый самостоятельный феномен, а как специфическую форму деструкций, которая обладает характерными признаками.

Для понимания развития деструктивных феноменов в процессе профессионального развития представляет интерес подход к данной проблеме Д.Н. Завалишиной [9, с. 207-219]. Она исследует данную проблему с точки зрения способа, которым субъект труда разрешает противоречие между профессией и индивидуальностью. В частности, утверждается, что если специалист остается в рамках данного противоречия, в рамках системы «человек и профессия» и не выходит на уровень осмысления своего профессионального бытия с позиций системы «человек и мир», то для него характерны три специфические формы существования в профессии: адаптивно-репродуктивный, адаптивно-деформирующий и дезадаптивно-деформирующий. Два последних способа, как это следует из названия, непосредственно связаны с возникновением профессиональных деструкций.

Адаптивно-деформирующий тип существования в наибольшей степени характерен для профессионалов, обладающих компетентностью в узкоспециализированной области (форма гиперспециализации) и способных обеспечивать высокую эффективность труда. В данном случае профессиональная деятельность отгораживает субъекта от нормальных отношений с миром и препятствует использованию этих отношений в труде, что способствует развитию процессов застоя и стагнации.

Существенной характеристикой дезадаптивно-деформирующего варианта существования в профессии является мобилизация субъектом всего арсенала психологических защит, которые обуславливают искаженное отражение профессиональных проблем или полное их игнорирование.

Резюме.

Как было показано выше вся совокупность изменений, которые происходят с человеком в процессе профессионализации, связана с появлением в структуре его деятельности и личности определенных профессиональных новообразований. Данные новообразования могут иметь как конструктивное, так и деструктивное значение для профессиональной деятельности человека, его профессионального развития и повседневной жизнедеятельности в целом.

В первом случае новообразования повышают профессиональную идентичность и эффективность деятельности личности, способствуют ее более успешному профессиональному развитию. Новообразования, оказывающие положительное воздействие на деятельность и развитие человека, традиционно называют профессиональными знаниями, умения, способностями, мотивами и т.д. Во втором случае отмечается негативное влияние новообразований на профессиональную деятельность, т.е. они понижают ее эффективность, разрушают идентичность и затрудняют профессиональное развитие. Независимо от психологического содержания этих новообразований их чаще всего называют деструкциями.

Конструктивные новообразования личности и деятельности профессионала являются результатом его профессионального научения и развития. Результатом какой активности личности являются деструктивные новообразования?

Наиболее точным названием такой активности является профессиональная деформация. Однако данное понятие является неоднозначным. Как мы отмечали выше С.Г. Геллерштейн, а также ряд других исследователей трактуют профессиональную деформацию как любые изменения, которые адекватны профессиональным требованиям. В этом же смысле высказывается и К.К. Платонов, который говорит о профессиональной адаптации как непрерывной форме активности личности, направленной на ее приспособление к профессиональной деятельности.

Деструкции фиксируются на соматическом и психическом уровнях. Соматические деструкции относятся к группе профессиональных заболеваний и исследуются в основном в медицине. Психические деструкции затрагивают личность и деятельность профессионала. В деятельностном плане отмечается нарушение целеполагания, отражения ситуации, планирования, контроля и регуляции. В личностном плане деструкции проявляются в искажении, гиперразвитии и разрушении профессионально важных и профессионально значимых качеств личности. В данном случае деструкции проявляются на мотивационном, когнитивном уровнях, а также на уровне качеств личности.

В качестве ведущих средств преодоления профессиональных деструкций рассматриваются оптимизация деятельности, формирование надситуативных форм регуляции деятельности и профессионализации в целом. Для профилактики и коррекции психических деструкций используются специальные системы тренингов, которые не нашли еще широкого применения на практике (имеется в виду отечественный опыт), а для соматических – специальные медицинские мероприятия.

Психическое выгорания следует рассматривать как одну из форм профессиональной деформации личности, а его последствия являются разновидностью профессиональных деструкций. Изучение психического выгорания с позиций теории профессиональной деформации личности существенно углубляет и расширяет представления о психологическом содержании данного феномена, а также способствует созданию эффективных средств по его профилактике и коррекции.

Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
2. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. - М., 1977.
3. Безносов С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности / в сб. Психологическое обеспечение социального развития личности. - Л.: ЛГУ, 1989.
4. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004.
5. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под. ред. В.А. Бодрова. - М., 1991.
6. Геллерштейн С.Г. Вопросы психологии труда // В кн.: Психологическая наука в СССР; Т.2. - М., 1960.

7. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. - Свердловск, 1988.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий. - М.: Фонд «Мир», 2005.
9. Завалишина Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития). - М., 2005.
10. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 1996.
11. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. - М., 1986.
12. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. – 1985. - №1. - С. 86-94.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
14. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: МПСИ «Флинта», 1998.
15. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: Институт психологии РАН, 2005.
16. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., 1986.
17. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. - Курск: КГПИ, 1991.
18. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: 2002.
19. Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда. - Киров, 2006.
20. Психологические основы профессионально-технического обучения. - М., 1988.
21. Психология труда / Под. ред. А.В. Карпова. - М.: Владос, 2003.
22. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. - Ярославль, 1981.
23. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.
24. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М., 1994.
25. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of careers. - N.Y., 1973.
26. Roe A. The psychology of occupations. - N.Y., 1956.
27. Super D.E. Vocation development. - N.Y., 1957.

Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению

Н.В. Нижегородцева,
д.пс.н., проф., зав. кафедрой педагогической психологии
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Использование системной методологии в исследовании учебной деятельности и готовности к обучению позволяет решать задачи, представляющие как научный, так и практический интерес. С одной стороны, становится возможной реализация в исследовании учебной деятельности сформулированного Л.С. Выготским принципа функционального единства сознания [1, Т.4], согласно которому сущность психического развития определяется не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений, которые и определяют кардинальное изменение всей психики ребенка как целого при переходе от одного возраста к другому. Многие идеи Л.С. Выготского легли в основу современных концепций учебной деятельности и готовности к обучению, однако принцип функционального единства сознания, который сам ученый определил как «главное и центральное содержание процесса психического развития» [1, Т.2], до сих пор в исследованиях данной проблематики реализован недостаточно полно.

Вместе с тем, инновационные процессы в современном образовании, декларация системно-деятельностного подхода в качестве методологической основы образовательных стандартов нового поколения, определение в числе основных результатов обучения достаточный уровень сформированности учебной деятельности и готовности к обучению, обусловливают необходимость использования системной методологии для исследования структуры и механизмов формирования учебной деятельности на разных уровнях образования. В качестве приоритетных задач, решение которых необходимо для реализации требований образовательных стандартов нового поколения, можно отметить следующие: 1) определение психологической структуры учебной деятельности, ее содержания и динамики на разных уровнях образования; 2) определение психологической готовности учащегося к освоению и реализации учебной деятельности и готовности к освоению специфических

видов деятельности, соответствующих областям предметной подготовки; 3) разработка технологий и методов структурно-индивидуальной диагностики учебной деятельности и готовности к обучению.

Для решения задач психологического анализа учебной деятельности и готовности к обучению были использованы теоретические положения, понятийный аппарат, методические приемы и методы обработки и интерпретации данных, разработанные в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности [7].

Индивидуальная деятельность в системогенетической концепции рассматривается на предметно-действенном и психологическом уровнях. Задачи собственно психологического анализа деятельности: определение индивидуально-психологических качеств, входящих в структуру деятельности и обусловливающих успешность ее выполнения (компонентный анализ); изучение их «веса» и характера функциональных связей на различных этапах освоения деятельности (структурно-функциональный анализ); анализ изменений качественно-количественных показателей индивидуального развития субъекта в процессе освоения деятельности (генетический анализ).

В ходе теоретико-эмпирического исследования было установлено, что успешность школьного обучения определяется качествами всех уровней психики ребенка, это: свойства личности, знания и умения, познавательные и психомоторные способности, интегральные психические свойства, обеспечивающие принятие учебной задачи, контроль и управление деятельности. Психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения (учебно-важные качества – УВК), образуют взаимосвязи разных уровней значимости в структуре учебной деятельности. Психологическая структура учебной деятельности – это целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. Функциональное значение УВК в психологической структуре учебной деятельности различно. Базовые УВК имеют наибольший «вес» в структуре, образуют наибольшее количество связей с другими УВК, выполняют интегрирующую роль, объединяя структурные компоненты в соответствии с целью и задачами деятельности. Высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития и компенсации других учебно-важных качеств. Ведущие УВК образуют взаимосвязи с показателями успешности учебной деятельности и оказывают непосредственное влияние на ее эффективность.

Психологическая структура учебной деятельности реальных учащихся (на уровне индивидуального анализа) обладает особенностями, определяющими уровень и качественное своеобразие готовности/неготовности к обучению. На уровне феноменологического анализа определены типы готовности к обучению (готовность к обучению, мнимая готовность к обучению, неготовность к обучению, мнимая неготовность к обучению), определены первичные и вторичные (производные) феномены неготовности к обучению. Оказалось, что для диагностики готовности к обучению и надежного прогноза успешности учебной деятельности недостаточно данных об уровне развития отдельных психических качеств и «обученности» ребенка, необходима системная характеристика учащегося как целостной индивидуальности.

В системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению учебная деятельность определяется как специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности. Усвоение знаний, обобщенных и систематизированных в опыте человечества способов мышления и деятельности, в форме учебной деятельности, обеспечивает целостность психического развития в процессе обучения. Знания и умения в качестве операционных механизмов включены в функциональную структуру психических свойств человека, поэтому усвоение знаний является одним из условий развития психики. Понятие «учебная деятельность» по своему содержанию отличается от понятия «познавательная деятельность». Учебная деятельность – это сознательная форма активности человека, которая осуществляется в процессе обучения при непосредственном руководстве со стороны педагога (обучающего). Вместе с тем, в отличие от свободных форм активности, учебная деятельность учащегося нормативно регулируется: ее содержание и формы определяются образовательными стандартами и учебными планами. Основу обучения составляет усвоение нормативно-одобренного способа деятельности.

Учебная деятельность в своем генезисе проходит несколько стадий: от элементарной формы (старший дошкольный возраст – первый год обучения в школе), через этап активного развития (младший школьный возраст) - к развитой форме деятельности. Развитая форма учебной деятельности - это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения,

принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия. Такая деятельность формируется в условиях систематического обучения и характерна далеко не для всех выпускников школы. Главное отличие элементарной учебной деятельности от развитой ее формы заключается в распределенности мотива-цели между ребенком и взрослым: мотив - ребенка, а цель - взрослого. Иными словами, ребенок стремится научиться, а взрослый ставит перед ним цель и помогает в ее достижении. На ранних стадиях становления учебная деятельность осуществляется под непосредственным руководством взрослого и при его постоянном участии во всех фазах деятельности: взрослый задает смыслообразующие мотивы учения, ставит задачу, показывает способы решения, контролирует процесс выполнения, дает оценку результата. Постепенно в процессе обучения функции, которые в начале выполнялись учителем, передаются учащемуся. Связь между компонентами деятельности, задаваемыми взрослыми, и соответствующими компонентами индивидуальной деятельности ребенка не однозначна и не всегда может быть точно зафиксирована. Это приводит к трудностям контроля процесса формирования учебной деятельности: со стороны взрослого - из-за неоднозначности связей и внешних проявлений структурных компонентов деятельности; со стороны ребенка - из-за недостаточно сформированных действий самоконтроля, самооценки, способности самоанализа.

В отличие от других видов деятельности (игровой, трудовой) учебная деятельность не имеет своего специфического содержания, ее содержание на каждом этапе обучения составляют новые для субъекта специфические виды деятельности, соответствующие областям предметной подготовки. Установлен универсальный механизм освоения субъектом нового для него вида деятельности [3]. В процессе обучения компоненты психологической структуры уже усвоенной деятельности постепенно заменяются компонентами «новой» деятельности. На переходном этапе деятельность учащегося имеет комбинированную форму, которой присущи качественно-количественные характеристики двух видов деятельности – уже освоенной и подлежащей усвоению в процессе обучения. Основной результат обучения – освоение учащимся видов деятельности, соответствующих предметным областям обучения. Это означает, что учащийся, завершив определенный этап обучения, должен обладать компетенциями, которые позволят ему эффективно решать задачи, обусловленные целью конкретного вида деятельности. Достаточный уровень развития психологической структуры учебной деятельности является обязательным условием эффективности предметного обучения и определяет степень готовности ребенка к началу систематического школьного обучения – стартовую готовность к обучению.

Формирование элементарной формы учебной деятельности начинается уже в дошкольном возрасте. Дошкольное образование менее регламентировано, чем школьное и не является обязательным, это приводит к тому, что показатели индивидуального развития детей, поступающих в школу, и уровень их стартовой готовности к обучению, варьируют в достаточно широком диапазоне, психологическая структура учебной деятельности не совершенна и не настроена на цели школьного обучения. Оптимизация психологической структуры учебной деятельности учащихся, ее подготовка к обеспечению процесса усвоению предметного содержания образования является основной целью первого года обучения в школе.

В первый год обучения в школе психологическая структура учебной деятельности активно развивается. Основный смысл происходящих изменений – оптимизация структуры УВК в соответствии с целями обучения.

В конце первого года обучения в психологической структуре учебной деятельности образуются две подструктуры УВК: одна из них включает качества, относящиеся ко всем функциональным блокам психологической структуры деятельности, является «ядром» структуры УВК и обеспечивает целостность функционирования учебной деятельности. Другая подструктура образована качествами, обеспечивающими усвоение содержания обучения грамоте (графический навык, пространственное восприятие, обучаемость). Это означает, что на основе относительно сформированной психологической структуры учебной деятельности начинает складываться психологическая структура новых для учащегося видов деятельности (письма и чтения), активное формирование и становление которых будет задачей следующего этапа обучения. Этот результат подтверждает положение о том, что учебная деятельность является универсальной основой для усвоения новых для учащегося видов деятельности.

Анализ основных показателей динамики структуры индивидуальных качеств учащихся показывает, что в процессе первоначального обучения психологическая структура учебной деятельности приобретает свойства системы: увеличивается общее количество связей между компонентами структуры и средний вес одного компонента, при этом количество сильных корреляций уменьшается вдвое; уровень интегрированности структуры в целом значительно возрастает, снижается зависимость результатов деятельности от уровня развития отдельных УВК (в конце учебного года не выявлено значимых корреляций интегрального показателя успешности усвоения с отдельными УВК; число значимых различий средних значений УВК в группах «успешных» и «неуспешных» учащихся в конце обучения уменьшается в 4 раза). Выявленные изменения свидетельствуют об увеличении функциональных возможностей психологической структуры УВК. Механизм психического обеспечения необходимого уровня усвоения знаний переходит на качественно иной уровень и осуществляется теперь через функциональное объединение отдельных компонентов в подсистемы, формируется готовность учащегося к усвоению специфических видов деятельности, соответствующих предметным областям обучения (вторичная готовность к обучению).

В младшем школьном возрасте учебная деятельность развивается и совершенствуется, и к окончанию начального периода обучения, по мнению Д.Б. Эльконина, принимает форму развитой учебной деятельности. На последующих этапах уже освоенная учащимся учебная деятельность оптимизируется и перестраивается в соответствии с новыми задачами обучения.

Выявленные в ходе системогенетического исследования механизмы развития учебной деятельности и готовности учащегося к обучению определяют актуальность разработки технологий анализа индивидуальной структуры учебной деятельности и методов структурно-индивидуальной диагностики.

В большинстве современные тесты готовности к обучению ориентированы на диагностику отдельных качеств, не отражают целостную индивидуальность ребенка как субъекта учебной деятельности. По своей сути они представляют симптоматическую диагностику (Л.С. Выготский) и ограничиваются констатацией уровня развития того или иного учебно-важного качества, без указания места и функционального значения данного качества в структуре деятельности и индивидуальности учащегося, что значительно снижает объективность и научную обоснованность диагноза. Переход от симптоматической диагностики к каузально-динамической (этиологической), по сути – структурно-индивидуальной, предполагает раскрытие внутренней структуры субъекта, установление реально существующих взаимосвязей диагностируемых качеств и их функционального значения в структуре данной индивидуальности. Это, в свою очередь, позволяет устанавливать не только уровень развития диагностируемых качеств и наличие определенных симптомов, но и причины их возникновения.

Практическая реализация структурно-индивидуальной диагностики сталкивается с трудностями теоретического и методического характера, для преодоления которых необходимо решение двух взаимосвязанных задач: 1) проведение теоретико-экспериментальных исследований структурно-функциональных и динамических характеристик предмета диагностики; построение вероятностных моделей исследуемой реальности и разработка методик, имеющих высокую содержательную валидность и отвечающих известным требованиям современной психодиагностики; 2) разработка методических приемов и средств, позволяющих перейти от вероятностной модели исследуемой области психического к анализу индивидуальной структуры, т.е. установлению своеобразия взаимосвязей и функционального значения компонентов исследуемой структуры у конкретного субъекта.

Если первая задача уже нашла свое решение в целом ряде исследований, то решение второй задачи до сих пор остается одной из наименее изученных областей психодиагностики. Один из путей разработки структурно - индивидуальной диагностики в психологии принятия управленческих решений предложен А.В. Карповым [2]. В основу его методики «индивидуальной коррелограммы» положены два общепринятых в психометрике правила: правило сигмы и правило унифицирования и стандартизации результатов политестового обследования. Это позволило автору разработать алгоритм перевода результатов политестовой диагностики в форму индивидуализированной кореллограммы и получить таким образом возможность структурного анализа результатов индивидуального обследования. Наибольшую ценность для дальнейшей разработки методов структурной диагностики, в частности, в области педагогической психологии и готовности к

обучению, представляет сформулированный и экспериментально подтвержденный автором вывод о том, что уровень развития компонента индивидуальной структуры качеств соответствует функциональному весу этого компонента в данной структуре.

Теоретико-методологические принципы структурно-индивидуальной диагностики учебной деятельности и готовности к обучению в наиболее общем виде были сформулированы в базовой методике комплексной диагностики готовности к обучению - «КДГ». В процессе теоретико-эмпирических исследований и практической работы с учащимися разных возрастных групп диагностические принципы были конкретизированы, дополнены и послужили основой для создания методических комплексов, ориентированных на разные уровни образования (дошкольное, школьное, вузовское) и разные диагностические задачи: диагностика готовности детей к началу обучения в школе – «КДГд», диагностика готовности к обучению смысловому чтению – «КДГч», диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс».

Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. - М.: Педагогика. – Т.2, 1982.; Т.4, 1984.
2. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. - М.: Юрист, 1988.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
4. Нижегородцева Н.В. Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе: Учебно-методическое пособие; изд. 2-е, доп. и перераб. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.
5. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс»; изд. 2-е, доп. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010.
6. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.

О событийности как психологическом механизме творческого профессионального мышления*

М.М. Кашапов,
д.пс.н., проф. кафедры педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

Сравнительный анализ психологических характеристик людей, сумевших достичь выдающихся результатов в профессиональной сфере, и тех, чьи достижения выглядят не столь значительно, показывает наличие у первых группы личностных качеств, которые выступают детерминантами их творческой самореализации. Так, отличительными особенностями их познавательной сферы является активное отражение действительности, способность хорошо ориентироваться в ней, духовное самосовершенствование, надситуативное мышление.

Успеха добивается тот, кто может абстрагироваться от сиюминутных проблем. Со степенью сложности проблем связан уровень установления проблемности. Если проблема близка профессионалу, значима для него, интересна, то решив ее, он получает для себя нечто новое. Поэтому способ постановки проблемы определяет содержание приема ее решения. В этом случае проблемность выкристаллизовывается в проблемную ситуацию. К надситуативным способам решения проблемной ситуации можно отнести самокритичность, самоиронию, безоценочность, интеллектуальную инициативность. Способом, связующим ситуативный и надситуативный способ решения ситуации, является ответственность. Когда человек принимает ответственность на себя, то он перестает быть зависимым от ситуации. Основной вектор творческого мышления профессионала характеризуется преобразованием ситуации (ситуативный уровень) или преобразованием себя (надситуативный уровень).

Именно надситуативный тип мышления выражается в «широте взглядов», «глобальном подходе к проблеме», открытой познавательной позиции. Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций способствует не только активизации

мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым специалисту совершенствовать свою деятельность. Надситуативный уровень характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности специалиста связан с самоактуализацией творческого потенциала.

Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность является наиболее значимым для успешного решения производственной проблемной ситуации. Для профессионалов с развитым умением обнаруживать надситуативную проблемность характерна критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованности своей позиции, способность и стремление ставить проблемные вопросы, стремление и способность вести дискуссию, готовность к адекватной самооценке. Специалисты с надситуативным уровнем мышления в целом более успешны в профессиональной деятельности. Надситуативный уровень позволяет воспринимать конфликт как возможность собственного развития. Именно мудрый человек, обладающий надситуативным мышлением, способен возникшую ситуацию трансформировать в желаемое событие.

Ситуация тогда приобретает событийное значение, когда она воспринимается как значимая. Такая ситуация эмоционально остро переживается человеком. Утрата, обесценивание данного события может привести к дезорганизации поведения и деятельности личности, к нарушению смыслообразующей функции мышления.

Под событийностью как психологическим механизмом творческого профессионального мышления понимается часть познаваемого и переживаемого субъектом со-бытия. Событийность характеризуется насыщенностью эмоционально окрашенными переживаниями и открытиями, значимыми для конкретной личности. Благодаря именно событийности является количественным и качественным выражением ситуации, событие становится Событием.

Событие, воспринимаемое вторичным, влияет на восприятие первичного и обусловливает более глубокое восприятие, осмысление и осознание последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния События на личность возможно с учетом данного контекста взаимосвязи событий. Можно выделить следующие параметры событийности:

1. *Содержательные* (концептуальные). (Что это такое событийность? Что такое творческий резонанс на Событие?). Творческим резонансом на переживаемые состояния являются личностные и профессиональные новообразования. Эффективность деятельности повышается в том случае, когда профессионал обращает внимание на те моменты, которые вызвали наибольший позитивный резонанс. Для того, чтобы такой эффект состоялся, необходимо организовать следующие условия: 1) Создать бифуркационное состояние субъекта деятельности, действующего в условиях конфликтной ситуации. 2) Воздействие должно быть резонансным. 3) Необходимость поиска внутренних опор в силу отсутствия внешних опор.

Например, одна и та же ситуация аттестации в одном случае имеет высокий уровень событийности, в другом – низкий. В первом случае речь идет, например, об успешном прохождении аттестации руководителем учреждения перед комиссией, которая является для руководителя значимой, авторитетной, референтной. Руководитель старается хорошо пройти аттестацию не ради высокой категории, а для того, чтобы «не упасть в глазах уважаемой комиссии».

2. *Структурные* (Из чего состоит событийность? Как она конструируется?). Событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению экзистенциального опыта. Важную роль играет прогнозирование развития акме-событий как особого типа событий, имеющих наиболее сильное воздействие на позитивные коренные изменения личности. Акме-событие – это царственный, яркий случай, который бывает, возможно, один раз в жизни. В качестве такого события может выступить необычная встреча, сильнейшим образом повлиявшая на дальнейшую судьбу человека.

3. *Динамические* (Как изменяется событийность?). Событийность – степень значимости переживаемой ситуации: чем выше событийность, тем острее и глубже переживается ситуация, возникшая в жизни человека. Именно в этом случае Событие осознается человеком как закономерное звено в его судьбе. Все зависит от того, каким образом субъект проходит точку бифуркации. Поэтому стратегически резонансным и продуктивным воздействием на субъекта бывает воздействие на его бифуркационное состояния как состояние неустойчивого равновесия. В такой момент небольшие, иногда случайные воздействия могут привести к появлению новых личностных и профессиональных

структур, которые будут воздействовать на уже сложившиеся уровни и трансформировать их. Флуктуация как точка отклонения выступает в качестве предпосылки к количественным и качественным изменениям с целью создания нового. Механизм бифуркации аналогичен работе пружины, которая выталкивает человека из состояния равновесия.

4. *Временные* (Когда начинается и завершается событийность?). Владимир Набоков в рассказе «Благость» (1924) описал следующую ситуацию: Молодой господин ждал условленной встречи с дамой, опираясь на трость, в холодной тени угловых колонн Бранденбургских ворот. Прошло уже с час, - быть может, больше. Он обратил внимание на то, как солдат вынес кружку кофе с молоком старушке, торгующей видовыми открытками. Господин смотрел, как она пьет, как грет руки, замерзшие на холоде. Она пила долго, пила медленными глотками, благоговейно слизывала бахрому пенки, грела ладони о теплую жесть. Затем он стал *пристально* (курсив – К.М.) всматриваться во все окружающее.

В. Набоковым описано принятие ситуации как руководства к действию. Молодой господин понял, что мир не борьба, не череда хищных случайностей, а мерцающая радость, благостное волнение, подарок, не оцененный нами. Именно в этом случае ситуация становится знаковым Событием для конкретного человека. Ситуация тогда трансформируется в судьбоносное Событие, когда реализуется смыслообразующая функция мышления.

5. *Функциональные* (Для чего служит событийность?). Ресурсная точка выбора и принятия значимой ситуации в качестве События выполняет много функций. Психотерапевтическая функция является одной из них, поскольку страдание, по мнению Ф.М.Достоевского, очищает душу. Кроме того событийность определяется тем эффектом последствий, который возникает в результате проживания данной ситуации. Эффект характеризуется теми изменениями, которые возникли в деятельности, выполняемой личностью (ситуативные изменения) или в самой личности, выступающей в качестве субъекта деятельности (надситуативные изменения).

Надситуативные изменения имеют более длительный воздейственный характер, поскольку привносят коренные преобразования в личность; обеспечивают существенную переоценку ценностей; способствуют конструктивному переосмыслению приоритетов; активизируют смыслообразование. Надситуативные изменения можно сконструировать следующим образом: «запускать себя» в разнообразные ситуации; рефлексировать происходящее; делать выводы, адекватные целям моделируемой ситуации, а в случае необходимости – вносить соответствующие коррективы в свое профессиональное и личностное развитие.

Мысли человека предваряют и одновременно создают обстоятельства его жизни. Посредством надситуативного мышления конструируются устойчивые формы событий – «вехи, знаковые обороты судьбы», - они закономерны, а не просто спускаются на человека с небес. Поэтому, в отличие от стимула, вызов есть переживаемое Событие. Возможны два резонансных отклика как формы переживания События: прогнозируемый и стихийный. Ожидаемый вызов есть переживаемая и осознаваемая индивидом смыслообразующая величина. Выбор, в отличие от реакции, есть предпочтение. Следовательно, от «ситуации» до «События» реализуется следующая цепочка: ситуация → вызов → импульс → выбор как результат надситуативного мышления субъекта → Событие.

В целом, событийность как психологический механизм творческого профессионального мышления проявляется в понимании самого себя, а также других людей, их взаимоотношений. Актуализация событийности позволяет прогнозировать межличностные события. Благодаря способности к событийности у субъекта появляется возможность улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности; возникает промыслительность, позволяющая профессионалу работать на опережение, в том числе и на профилактику деструктивных конфликтов в коллективе.

Можно выделить следующие уровни надситуативной активности: репродуктивный, эвристический, творческий – выход за рамки просто целесообразной деятельности. Одной из основных форм надситуативной активности служит интеллектуальная активность как продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого, обусловленное исключительно познавательной потребностью. Важно уметь подняться над условиями ситуации, иначе трудно разглядеть главное в происходящем.

Выход за пределы ситуативного восприятия и осмысления объекта познания связан со значительной активизацией творческого потенциала личности профессионала. Это проявляется в

стремлении выйти из привычных профессиональных установок. Реализация надситуативного уровня позволяет бросить общий взгляд на события своей жизни, не теряя широкой перспективы и не утопая в мелких, второстепенных деталях ситуации. В условиях обнаружения надситуативной проблемности профессионал неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности, не давая сбить себя с толку сиюминутными требованиями актуального фрагмента производственного процесса (т.е. он постоянно «выходит за пределы» наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный контекст).

Надситуативная проблемность характеризуется выявлением проблемности за пределами конкретной ситуации и осознанием профессионалом необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность, как показал анализ полученных эмпирических результатов, является наиболее значимым для успешного решения профессиональной проблемной ситуации [1-7].

Надситуативная проблемность отличается от надситуативной активности именно проблемным выходом за рамки решаемой ситуации. Надситуативная проблемность характеризуется поиском проблемности за пределами конкретной ситуации и осознанием профессионалом необходимости изменения качеств своей личности, релевантных оптимальному разрешению противоречий, образующих ядро возникшей проблемной ситуации.

Надситуативная проблемность имеет ретро и проактивную направленность. Человек по-разному перешагивает через эмоциональный барьер: ретроактивная направленность – шаг назад, а проактивная направленность – шаг вперед. Если не происходит реализации одного из этих видов надситуативной проблемности, то проявляется зацикливание над ситуативными, эмоциональными проблемами, барьерами. Регрессивная направленность характеризуется тем, что преобладающим мотивом поведения личности в сложной ситуации становится личный интерес, эгоистические потребности, ослабляется действенность социально-морального сознания. В регрессивной направленности отсутствует какой-либо из основных показателей. Прогрессивная и регрессивная проблемность бывают профессиональной и личностной. В случае актуализации прогрессивной проблемности извлекается урок на будущее, происходит развитие личности профессионала благодаря тому, что ранее пережитое остается с ним, обогащает его.

Умение обнаруживать надситуативную проблемность в решаемой проблемной ситуации связывает воедино практическое и теоретическое мышление профессионала, т.к. от разрешения частных конкретных задач происходит переход к нахождению общих закономерностей, принципов решения профессиональных проблем. Например, руководитель от решения задачи организации работы подчиненного переходит к решению вопросов организации и создания конструктивных конфликтов, развивающих личность подчиненного. Содержание надситуативной проблемности по своему семантическому объему является более полным, чем содержание ситуативной проблемности. Умение устанавливать надситуативную проблемность позволяет познавать и управлять причинно-следственными отношениями. Решение принимается в одной ситуации, а жизнь идет своим чередом, и решение невольно «выламывается» за границы ситуации. Следовательно, умение обнаруживать надситуативную проблемность позволяет профессионалу адекватно познавать проблемную ситуацию и прогнозировать ход ее дальнейшего развития, что служит важной основой для оптимальных действий.

* - Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 10-06-00459а)

Библиографический список:

1. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. - СПб.: Алетейя, 2000.
2. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. - М.: ПЕР СЭ, 2006.
3. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала. - М.-Ярославль, МАПН, 2006.
4. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. - Ярославль, Ремдер. 2009.
5. Кашапов М.М. Акмеология: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2011.
6. Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте. – Ярославль: ЯрГУ, 2011.
7. Психология профессионального педагогического мышления // Под ред. М.М. Кашапова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

Основополагающие работы В.Д. Шадрикова по развитию системогенетического подхода в психологии

Г.А. Суворова,
д.пс.н., проф. кафедры психологии младшего школьника,
директор Центра психологического консультирования МПГУ, г. Москва

Изучение и анализ научного творчества В.Д. Шадрикова (работы его учеников, коллег и единомышленников мы не рассматриваем) позволяет считать, что система взглядов видного российского ученого-методолога отечественной психологической науки на пути решения проблем психологии развития, обучения и воспитания Человека, представленная в его фундаментальных статьях и монографиях, сформировала методологию системогенетического подхода в психологии. Психологическая наука и психолого-педагогическая практика в образовании имеют твердый методологический фундамент- это методология системогенеза деятельности, способностей, индивидуальности, внутреннего мира человека [6-10].

Президент Российского психологического общества Ю.П. Зинченко констатирует, что стратегии и принципы системогенетического подхода к исследованию индивидуальности человека, его внутреннего мира, разработанные В.Д. Шадриковым, «возвращают деятельностный подход в отечественную психологическую науку, выводят системный подход из состояния кризиса, наполняют компетентностный подход инновационным содержанием» [4].

Психологический журнал [2] отмечает, что системогенетический подход в разработке методологических и теоретических проблем психологии начинает занимать лидирующие позиции в научном психологическом мире.

Различные аспекты системогенетического подхода в психологии отражены в ряде публикаций В.Д. Шадрикова, общий список которых включает более 200 работ, характеризующих его облик как теоретика-методолога, имеющего свою собственную четкую научную позицию по многим теоретическим вопросам психологии и их связи с практикой развития, обучения и воспитания, выдвинувшего ряд принципиально важных теоретических положений и гипотез, имеющих отношение ко многим отраслям психологической науки и обогативших ее самые разные отрасли, сформировавшего свою научную школу в области системогенеза деятельности, способностей, внутреннего мира человека. Через все труды В.Д. Шадрикова проходит идея системогенетического анализа психики, психики как целостной системы в развитии [6-10].

Системогенетическое направление разрабатывается в трудах В.Д. Шадрикова с 1976 г. по настоящее время. В 1976 г. В.Д. Шадриков защищает в Ленинградском государственном университете им. А.А. Жданова докторскую диссертацию на тему *«Системный подход в психологии производственного обучения»*, в которой он формулирует основные положения теории системогенеза деятельности и психологической теории способностей человека. Одновременно с этим он разрабатывает важные теоретические вопросы психологии индивидуальности человека, его внутреннего мира в контексте проблем содержания современного образования.

Научную позицию В.Д. Шадрикова в разработке проблем деятельности и способностей как самостоятельных фундаментальных проблем психологии, имеющих диалектическую взаимосвязь, отражают четыре теоретико-методологические статьи, опубликованные в Психологическом журнале:

1) «Психологический анализ деятельности как системы» (Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 3. – С. 33–46).

2) «Проблемы профессиональных способностей» (Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 13–26).

3) «О содержании понятий «способности» и «одаренность» (Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 3–10).

4) «О структуре познавательных способностей» (Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 3. – С. 38–46).

Методологически важное для развития системы высшего профессионального образования имеет публикация В.Д. Шадрикова *«Методологические проблемы профессионального обучения»*, вышедшая в коллективной монографии «Методология инженерной психологии, психологии труда и

управления», посвященной анализу актуальных проблем прикладной психологии и изданной Институтом психологии Академии наук СССР (Отв. ред.: член-корр. АН СССР Б. Ф. Ломов и доктор психологических наук В.Ф. Венда. – М.: Издательство «Наука», 1981. – С. 43–58). Пути решения выделенных методологических проблем психологии профессионального обучения раскрываются в другом методологически значимом печатном труде-монографии *«Введение в психологическую теорию профессионального обучения»* (Ярославль, ЯГУ, 1981).

Весьма значима для разработки методологии психологического анализа деятельности монография В.Д. Шадрикова *«Проблемы системогенеза профессиональной деятельности»*, утвержденная к печати Институтом психологии АН СССР и вышедшая в издательстве «Наука» в 1982 г. Ответственный редактор этой монографии доктор философских наук К. А. Абульханова-Славская. В 2007 г. вышло второе издание этой монографии. Первая глава этого фундаментального труда «Системный подход к изучению деятельности», раскрывающая сущность и принципы системного исследования деятельности как сложного объекта познания и содержащая основные рабочие понятия общепсихологической теории деятельности, в силу своей огромной информационно-дидактической значимости помещена в «Хрестоматию по инженерной психологии» (Сост.: Б. А. Душков, Б. Ф. Ломов, Б. А. Смирнов. Под ред. Б. А. Душкова: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 171–183).

В 1997 г. в серии «Психологи отечества» выходит другой фундаментальный труд ученого – монография *«Способности человека»* (М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «Модэк», 1997), в котором излагается система научных взглядов В.Д. Шадрикова в области психологии способностей, при этом общие положения разработанной им теории способностей, раскрывающей сущность, структуру, детерминацию развития способностей, пути овладения человеком своими способностями, интерпретируются им на мнемических, перцептивных и духовных способностях в контексте деятельности, а также обучения и развития в процессе освоения деятельности, и подтверждаются экспериментальными данными, полученными аспирантами, докторантами и коллегами-психологами.

Духовные способности как объект научного исследования в психологии В.Д. Шадриков рассматривает в отдельной монографии – *«Духовные способности»* (М.: Магистр, 1998). В этой работе ученый впервые дает анализ понятий духовных способностей и духовных состояний, показывает эволюцию природных способностей в духовные, рассматривает архиважные для системы образования вопросы развития и воспитания духовности, духовных способностей человека, предлагает новое понимание педагогических способностей как духовных (книга выдержала три издания).

Особого внимания заслуживает первое в России интегративное учебное пособие по общей психологии, педагогической психологии, психологии труда и психологии развития – *«Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие»* (М.: «Логос», 1996). Книга выдержала два издания. В этой книге впервые показана взаимосвязь проблем психологии индивидуальной трудовой деятельности, учебной деятельности и способностей через понимание психологической сущности обучения как процесса формирования психологической системы деятельности.

Следует отметить и первое в России учебное пособие монографического плана, раскрывающее психологическую сущность человека и становление духовных основ человечности – *«Происхождение человечности: Учебное пособие для высших учебных заведений»* (М.: Логос, 1999) – также выдержавшее два издания (второе – 2001 г.). Рассматривая эволюционный путь, который прошло человечество в своем развитии, В.Д. Шадриков выделяет специальные механизмы выживания человека как биологического вида – его природные способности, природный интеллект (способности индивида) и показывает, как на их основе в условиях групповой жизнедеятельности развивается социальный интеллект, способности человека как субъекта деятельности и личности. Впервые категории духовности и человечности вводятся в систему психологического знания. Ставя вопрос о духовности как специфически человеческом способе психической жизни, В.Д. Шадриков рассматривает вопросы развития и воспитания духовных способностей и констатирует важность системогенетического подхода к происхождению человечности и ее взаимосвязи с моралью.

Значительную методологическую значимость и большую практическую связь с педагогикой имеют книги *«Философия образования и образовательные политики»* (М.: Логос, 1993) и *«Индивидуализация содержания образования»* (М.: Издательский центр «Вентана-граф», 1997). В первой книге В.Д. Шадриков, обращаясь к родителям, учителям, организаторам образования,

студентам педагогических институтов и университетов, выделяет узловые проблемы развития образования и педагогической науки в канун XXI в.: формирование педагогики личности; взаимосвязи универсальной, общечеловеческой миссии образования и его этнокультурной функции и принципы и пути построения индивидуально-ориентированного образовательного процесса. Во второй – ставит вопросы трансформации содержания образования в соответствие с типом познания действительности человеком, типом интеллекта ученика, доминирующим способом его мышления и мерой выраженности отдельных способностей и организации учебного процесса на основе индивидуально-ориентированного учебного плана. Глубокий анализ универсальной и этнокультурной функций образования позволил В.Д. Шадрикову разработать принципы построения индивидуально-ориентированного учебного плана и выбора содержания образования в федеративном государстве. В.Д. Шадриков впервые подводит итог дискуссиям о соотношении репродуктивного и развивающего типов обучения в освоении содержания образования. Обучение по своей сути, констатирует он, является одновременно и репродуктивным и развивающим. Развивающая функция обучения, по мнению ученого, наиболее ярко выступает в тех случаях, когда методы и задачи обучения осознанно направлены не только на передачу знаний и навыков, но и на развитие личности и ее способностей: когда ученик в процессе обучения учится овладевать и управлять своими способностями, понимая их операционные механизмы и формируя у себя соответствующий интеллектуальный инструментарий.

Важное значение для разработки проблем учебной деятельности имеет работа В.Д. Шадрикова *«Цель учебной деятельности»* (М.:МОСУ, 2001), где дается новая классификация учебных задач и характеристика отдельных задач познания.

В монографии *«Способности и интеллект человека»* (М.: Современный гуманитарный университет, 2004) В.Д. Шадрикова основе авторского понимания способностей, раскрывает сущность интеллекта, предлагает новую модель интеллекта и выделяет пути его развития через освоение и формирован интеллектуальных операций, накопление ментального опыта, включение в интеллектуальную деятельность всего внутреннего мира человека.

В монографии *«Ментальное развитие человека»* (М.: Аспект Пресс, 2007) В.Д. Шадриков рассматривает проблему развития способностей в широком контексте ментального развития человека и показывает его детерминацию с внутренней стороны (развитием природных способностей человека) и с внешней стороны (средой развития, требованиями деятельности и духовными ценностями личности). С использованием авторской модели интеллекта он характеризует всю систему ментальных качеств человека- одаренность, талант, интеллект - и определяет пути их развития и подчеркивает, что содержательно способности определяются в трех измерениях: способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности.

В монографии *«Интеллектуальные операции»* (М.: Логос, 2006) В.Д. Шадриков в центр внимания которой ставит интеллектуальные операции как самостоятельный класс психологических действий, дает их определение, проводит систематизацию, а также показывается возможность их развития. Своего рода «периодическая система интеллектуальных операций» конкретизирует путь развития операционных характеристик способностей: становится ясно, за счет чего можно «увеличивать число активно используемых действий и формировать обобщенное умение в их выполнении».

Важным событием в разработке методологических проблем современной психологии стало издание монографии *«Мир внутренней жизни человека»* (М.: Логос, 2006). Книга получила очень высокую оценку научной общественности и была отмечена как фундаментальный труд, открывающий перспективы развития психологической науки и показывающий пути выхода ее из состояния перманентного кризиса и перехода на новый в методологическом отношении этап развития. А.В. Карпов отмечает, что В.Д. Шадриков делает значительный шаг в развитии представлений о предмете психологии, намечает и реализует стратегию перехода от глобально-аналитического этапа развития психологии к системному этапу, на котором осознание сложности и целостности психики должно рассматриваться как исходный путь познания и как его принцип [4]. К.А. Абульханова сопоставляет новую книгу В.Д. Шадрикова по полноте охвата проблем предмета психологии с «Основами общей психологии» С.Л. Рубинштейна, показывает смелость и конструктивность авторской концепции, восстанавливающей утраченное понятие души как высшей ценности историко-философской и историко-психологической мысли и дающей строго научное воссоздание внутреннего мира человека [1]. Г.А. Суворова отмечает большое значение категории

«мир внутренней жизни человека» в системогенетической трактовке для консультативной практики в образовании [7].

О системогенезе личностных черт В.Д. Шадриков пишет в монографии *«Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя»* (М.: Университетская книга, Логос, 2009). Анализируя различные подходы к описанию нормального (психически здорового) человека в работах отечественных и зарубежных психологов, он выделяет идеологические, теоретические и методологические проблемы, которые возникают при ее (психологической) характеристике. На примере способностей, мотивационных и эмоциональных характеристик он показывает существование личностных черт как реальности в структуре внутреннего мира человека, подлежащей объективному изучению, раскрывает сущность процесса формирования и воспитания личностных качеств. Ученый выявляет взаимосвязь сущностных качеств человека и ставит проблему малопараметрической модели индивидуальности.

Особо следует отметить новую книгу В.Д. Шадрикова *«От индивида к индивидуальности: Введение в психологию»* (М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. В предисловии к книге, написанном член.-корр. РАН, доктором психологических наук, профессором А. Л. Журавлевым и доктором психологических наук, профессором М.А. Холодной отмечается, что в этом исключительном по объему и сложности труде – обобщающей монографии «…отражены практически все основные сферы и проблемы современной психологической науки». В анализе природы человеческой психики, механизмов ее становления – от индивида к личности, субъекту деятельности и затем индивидуальности, подчеркивают они, категория «внутренний мир человека», разрабатываемая В.Д. Шадриковым в структурно-уровневом аспекте, позволяет «включить в единую систему понятий такие базовые категории психологии, как «функциональная система», «психическая функция», «психический (познавательный) процесс», «психические свойства личности», «способности», «деятельность»; объединить антропологический, нейрофизиологический, психофизиологический и собственно психологический аспекты проблемы психического; наметить путь к изучению феномена индивидуальности и высших уровней ментального развития – интеллекта, одаренности, таланта [3]. Сам автор монографии в предисловии отмечает три аспекта своего труда: исторически-эволюционный, субъективно-эволюционный и деятельностно-эволюционный.

В монографии *«Профессиональные способности»* (М.: Университетская книга, 2010) В.Д. Шадриков излагает проблемы психологического анализа деятельности как основы изучения профессиональных способностей в контексте идеологических, методологических и теоретических проблем изучения общих и профессиональных способностей и их развития в учебной и профессиональной деятельности.

Теоретическая и практическая значимость идей системогенетического подхода в психологии для решения вопросов профессиональной подготовки высококвалифицированных педагогов нашла свое воплощение в новом коллективном труде*«Профессионализм современного педагога»: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под научной ред. В.Д. Шадрикова» (*М.: Логос, 2011), разработанном на основе модели функциональной психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова. На основе психологической теории системогенеза деятельности в ней выполнен психологический анализ педагогической деятельности, обобщены конкретные теоретико-экспериментальные данные о деятельности педагога, его функциональных задачах, педагоге как субъекте педагогической деятельности, и установлено содержание профессиональной компетентности педагога. Базовые компетентности педагога выделяются в соответствие с основным компонентами функциональной системы его деятельности, обеспечивающими успех в работе.

Труды Владимира Дмитриевича Шадрикова – создателя нового системогенетического направления в психологии – носят всеобъемлющий характер и содержат большой инновационный потенциал и для разработки новых научно-исследовательских и учебных программ по психологии в образовании, и для развития консультативной функции психолога в образовательном процессе, и деятельностного, системного и компетентностного подходов в психологическом анализе учебной деятельности ученика и профессиональной педагогической деятельности учителя определяет стратегические направления для развития психологических инноваций в образовании.

Библиографический список:

1. Абульханова К.А. Рецензия на книгу В.Д. Шадрикова «Мир внутренней жизни человека» // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 125–127.
2. Владимиру Дмитриевичу Шадрикову -70лет / Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. - № 2. - С. 138-140.
3. Журавлев А.Л., Холодная М.А. Предисловие к книге В.Д. Шадрикова «От индивида к индивидуальности: Введение в психологию». – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
4. Зинченко Ю.П. Поздравление президента РПО Ю.П. Зинченко В.Д. Шадрикова с юбилеем // Ярославский психологический вестник. Вып. 25. - Москва-Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2009. - С.7.
5. Карпов А.В. Книга о внутреннем мире человека // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 177–179.
6. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. – М.: Прометей, 2006.
7. Суворова Г.А. Мир внутренней жизни человека как предмет диалога субъектов психологического консультирования в образовании // Материалы Всероссийской конференции «Психология индивидуальности». - Москва, 2-3 ноября 2006 г. – М., 2006. – С. 490–493.
8. Суворова Г.А. Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии //Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» / Под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль, ЯГПУ, 2009. - С.40-46.
9. Суворова Г.А. Системогенез деятельности и способностей в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова. - М.: МПГУ; М.: ПЕРСЭ, 2009.
10.Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии // Преподаватель 21века. - № 2. – 2010. - С. 112-112.

Проблема целеобразования в организации вузовского обучения

Н.П. Ансимова,
д.пс.н., проф. кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Умение правильно и точно формулировать цель собственной деятельности является важнейшим условием ее эффективности.

Наши исследования показывают, что данное умение, начиная формироваться еще в младшем школьном возрасте, далеко не всегда оказывается высокоразвитым даже после окончания высшего учебного заведения.

Изучение компетенций целеобразования у студентов, аспирантов и преподавателей педагогического университета с использованием методов самооценивания и экспертного оценивания показало, что именно область целеобразования является одной из наиболее проблемных для всех участников образовательного процесса в вузе.

Студенты бакалавриата и их научные руководители, выступавшие в роли экспертов, оценивают различные показатели компетенций в области целеобразования (умение формулировать цель; умение раскрыть содержание цели (конкретизировать ее) в системе взаимосвязанных задач; умение найти возможность для реализации цели, независимо от сложности ситуации; знание критериев достижения выбранной цели и задач; наличие адекватных представлений об ожидаемом результате; умение соотносить результат деятельности с поставленной целью и др.) как менее всего сформированные и реализуемые только с помощью преподавателя или по его прямым указаниям. Именно эти показатели обнаруживают и самое меньшее количество и самый низкий уровень корреляционных связей с эффективностью выполнения научно-исследовательской работы бакалаврами. Только к концу четвертого курса у студентов бакалавриата важным показателем успешности научной работы становится умение самостоятельно выбрать тему, определить цели и задачи исследования, т.е. компетенции в области целеобразования.

Такая картина, по-видимому, прежде всего связана с тем, что недостаточное внимание, уделяемое проблемам целеобразования в средней школе, усугубляется плохой организацией работы в

этой области и в вузе. Чаще всего, особенно при подготовке курсовых работ, цели и задачи деятельности определяются не студентом, а самим преподавателем, при оценивании успешности работы данному аспекту практически не уделяется внимание, он редко обсуждается и качество его осуществления никак не влияет на оценку работы в целом.

Самым низким показателем для аспирантов первого курса являются также компетенции в области целеобразования, что можно рассматривать как отголосок проблем обучения в качестве студентов бакалавриата, магистратуры или специалитета. Аспирантами второго и третьего курса обучения компетенции в области целеобразования также оцениваются как не достигшие высокого уровня развития. Это ставит перед аспирантурой достаточно серьезную задачу организации целенаправленной подготовки аспирантов в области самостоятельного и адекватного целеобразования, что обеспечит более высокий уровень эффективности обучения в аспирантуре в целом.

При этом научные руководители аспирантов первого и второго годов обучения, оценивая их компетенции в области целеобразования, также выбирают самые низкие оценки. Хотя и отмечают, что к третьему году обучения умение формулировать систему задач исследования и целей преподавания в ВУЗе значительно возрастает.

Анализ уровня развития компетенций целеобразования у преподавателей вуза показал, что эта проблемы является не менее актуальной для повышения уровня их профессионального мастерства.

У ассистентов, старших преподавателей и даже доцентов различных кафедр вуза нередко возникают проблемы, связанные с целеобразованием – грамотной и самостоятельной формулировкой целей и задач исследования, определения критериев достижения запланированных результатов. Не у всех из них сформирован научный стиль изложения, как в письменных работах, так и при подготовке устных выступлений. Они часто недостаточно настойчивы в проведении собственных идей, у них возникают затруднения в интерпретации полученных результатов и формулировке выводов, определении критериев качества своей работы и анализе и коррекции собственной деятельности. Все это требует консультации специалистов более высокой квалификации и особого внимания при организации повышения квалификации. Несколько отличаются от вышеназванных категорий преподавателей те из них, кто имеет ученую степень, поскольку работа над диссертацией создает определенные условия по развитию умения ставить цели своей деятельности.

Более оптимистичная картина наблюдается у докторов наук, успешность деятельности которых при работе над диссертацией во многом определяется тем, насколько грамотно проработан аппарат исследования, важнейшей составляющей которого являются цели, задачи, ожидаемые результаты исследования и качественно подобранные соответствующие способы их реализации.

Как показали наши исследования, именно научная работа преподавателя вуза, подготовка и защита им диссертации, особенно докторской, создает наиболее благоприятные условия для развития компетенций в области целеобразования.

Это подтверждается и интересными фактами, обнаруженными относительно одной из категорий преподавательского состава – старших преподавателей без ученой степени. Именно они характеризуются самыми низкими показателями по всем группам научно-исследовательских компетенций, в том числе и в области целеобразования. При этом обнаружено, что блок целеобразования практически не имеет значимых связей ни с каким другим блоком компетенций, т.е. постановка целей деятельности осуществляется старшими преподавателями как бы вне связи со всей остальной деятельностью, скорее всего, формально, что, несомненно, снижает ее эффективность.

Все это позволяет заключить, что одним из важных направлений совершенствования организации образовательной деятельности студентов и аспирантов, а также повышения квалификации преподавательского состава можно считать работу по формированию и развитию умений в области целеобразования, включив этот вопрос в программу занятий по педагогике, психологии и методике преподавания соответствующих предметов для студентов, занятий для аспирантов и преподавателей.

СЕКЦИЯ 1
Методология и история системогенетического подхода

Синергетика и психология: в поисках новой методологии

С.Л. Данильченко,
д.ист.н., проф., член-корр. РАЕ,
декан факультет подготовки руководящих и педагогических кадров МИОО, г. Москва

В природе и обществе всегда существовали реалии, которые отличались как однородностью, относительной устойчивостью и равновесием, так и сложностью, хаосом, неравновесностью. Современное мироздание претерпевает радикальные изменения в направлении увеличения сложности, плюрализма, случайностей, флуктуации – множественных неуправляемых изменений.

Классическая наука и большинство научных парадигм основное внимание уделяли изучению устойчивости структур, порядку, равновесию. При этом понимание социальной динамики связывалось с обоснованием детерминистических законов, выявлением причинно-следственных связей между социальными фактами, что позволяло через наблюдения и фиксации предшествующих, неоднократно повторяющихся, устойчивых тенденций прогнозировать будущее.

Прежние классические теории были ориентированы на выявление универсальных связей, на «истинный» результат, который можно было бы спустя некоторое время независимо перепроверить. Они не применимы для изучения самоорганизующихся структур, так как предназначены для познания традиционного, замкнутого типа общества. Неклассические теории – феноменология, этнометодология, символический интеракционизм и др., сделавшие ставку на постижение истины посредством разнообразных интерпретаций, также являются малоэффективными для изучения систем, подверженных непредвиденным ритмам. Поэтому в основу постмодернистских теорий был положен принцип неодетерминизма.

Термин «синергетика» был предложен в начале 70-х годов 20 века немецким физиком, профессором Штутгартского университета Германом Хакеном для обозначения новой дисциплины. Она призвана изучать общие законы самоорганизации – феномена согласованного действия элементов сложной системы без управляющего воздействия извне. По Хакену, синергетика занимается изучением систем, состоящих из огромного числа частей, компонентов и подсистем, сложным образом взаимодействующих между собой. При переходе от неупорядоченности к порядку во всех явлениях возникает сходное поведение элементов, которое он назвал кооперативным, синергетическим эффектом.

Синергетика – теория, изучающая совместное действие внешних принудительных влияний и внутренней саморефлексии социальных реалий, которая имеет характер случайных, непредвиденных колебаний. Ее предметом является эффект возникновения из дезорганизации, беспорядка и хаоса самоорганизующихся структур, что можно изучать посредством междисциплинарных исследований. Синергетика предлагает следующий взгляд на мироздание. Во-первых, мироздание – более не пассивная субстанция, описываемая в рамках механистической картины мира. Ей также свойственна спонтанная активность. Из спонтанной активности социальных реалий следует, что мир устроен не рационально, и что историческое развитие человеческой цивилизации связано со случайностью, многовариантностью и альтернативностью.

Во-вторых, темпы развития не заданы однозначно. Значимость временных масштабов варьируется в зависимости от объекта. С увеличением сложности структуры увеличивается и сложность динамики ее развития, с возрастанием эволюционных ритмов, непредсказуемых флуктуации, которые становятся особенно рельефными, очевидными при переходе структурой определенного порога. Человеческие сообщества, особенно в наше время, имеют свои, существенно более короткие временные масштабы. Необратимость начинается тогда, когда сложность эволюционирующей системы превосходит некий порог.

В-третьих, хаос отнюдь не означает отсутствие порядка вообще, как это представляется в классической науке. Более того, хаос может быть не только разрушителен, но и способен играть роль

созидательной силы, порождая системы или переводя их на качественно новый уровень развития. Это и предполагает новый определенный порядок. Поэтому одним из главных постулатов синергетики является утверждение, что неравновесность есть то, что порождает порядок из хаоса.

Выделим следующие положения синергетики, принципиально важные для формирования методологической основы современной психологической науки: движение системы должно протекать в нелинейной области ее пространства; система должна быть открытой, что равносильно обмену энергией или веществом (информацией) с внешней средой; наличие неравновесной ситуации, согласно которой приток энергии, упорядочивающих действий по отношению к системе должен быть достаточным для погашения роста энтропии – меры неопределенности, что усиливает порядок в системе; кооперативность, когерентность – наложение синхронных действий различных субъектов, в результате которого происходит усиление результата протекающих в системе процессов; в системе имеется несколько путей эволюции на финишных этапах ее движения.

Состояние равновесия может быть устойчивым (стационарным) и динамическим. О стационарном равновесном состоянии говорят в том случае, если при изменении параметров системы, возникшем под влиянием внешних или внутренних возмущений, система возвращается в прежнее состояние.

Состояние динамического (неустойчивого) равновесия имеет место тогда, когда изменение параметров влечет за собой дальнейшие изменения в том же направлении и усиливается с течением времени. Важно подчеркнуть, что такого рода устойчивое состояние может возникнуть в системе, находящейся вдали от стационарного равновесия.

Длительное время в состоянии равновесия могут находиться лишь закрытые системы, не имеющие связей с внешней средой, тогда как для открытых систем равновесие может быть только мигом в процессе непрерывных изменений. Равновесные системы не способны к развитию и самоорганизации, поскольку подавляют отклонения от своего стационарного состояния, тогда как развитие и самоорганизация предполагают качественное его изменение.

Важным достижением синергетики считается открытие механизма резонансного возбуждения – система, находящаяся в неравновесном состоянии, чутка к воздействиям, согласованным с ее собственными свойствами. Поэтому флуктуации во внешней среде оказываются фактором генерации новых структур. Малые, но согласованные с внутренним состоянием системы, внешние воздействия на нее могут оказаться более эффективными, чем большие. Нелинейные системы демонстрируют неожиданно сильные ответные реакции на релевантные их внутренней организации, резонансные возмущения.

Для теории системогенеза профессиональной деятельности академика РАО В.Д. Шадрикова характерен тот факт, что личные представления и предпочтения принимающей решения личности, неформализованные и зачастую неформализуемые, могут обуславливать конкретную реализацию решения из многочисленных возможных вариантов.

Представляется вероятным, что именно нелинейные открытые диссипативные системы лежат в основе большинства физических, биологических и психологических явлений.

Несмотря на то что синергетика возникла на стыке физики, химии, биологии, астрофизики, она используется и психологией.

Влияние синергетического подхода определяется, в первую очередь, тем, что он позволяет создать универсальные объяснительные модели, которые обнаруживают глубинную общность социальных процессов самой разной природы как процессов социальной самоорганизации, сопрягаемых с общеэволюционной логикой мироупорядочивания.

В течение короткого времени синергетика превращается во всеобщую теорию развития, имеющую весьма широкие мировоззренческие последствия. Смысл и содержание этой новой интегральной науки состоит в том, что в открытых системах, обменивающихся с внешней средой энергией, веществом и информацией, возникают процессы самоорганизации, т.е. процессы рождения из физического (социального, биологического, психологического) хаоса некоторых устойчивых упорядоченных структур с новыми свойствами систем.

Синергетическая методология познания представляет собой комплекс исследовательских программ, приемов, инструментальных средств, позволяющих увидеть социальную реальность в достаточно новом ракурсе.

Синергетика, как масштабная научная парадигма, позволяет в психологии свести воедино множество имеющихся теоретических наработок, пребывающих на сегодняшний день либо в

разрозненном состоянии, либо же систематизированных с опорой на произвольно выбранные основания. Она дает возможность выстраивать достаточно продуктивные рабочие модели наличных знаний, обладающие высокой степенью обобщенности.

Множество традиционных психологических проблем обретают в результате синергетической транскрипции новые оттенки. Обнаруживаются такие грани, ракурсы, повороты, которые в пределах собственно психологического инструментария объявились бы еще не скоро.

Психологическая практика: основные механизмы системогенеза

И.Н. Карицкий,
к.пс.н., докторант ЯГПУ, г. Ярославль

Психологическая практика есть вид социальной деятельности, цели которой и используемые средства являются психологическими. Под психологическими целями понимаются такие, которые непосредственно направлены на трансформацию психики и ее содержания в определенном направлении. Исторически психологическая практика развивается из других видов деятельности, в которых она выступает как их особый, психологический, аспект. Этот аспект, генерализуясь до самостоятельной деятельности, и формирует психологическую практику. Данный момент является началом собственного системогенеза психологической практики и одновременно механизмом ее возникновения и формирования на первой стадии системогенеза. До конца XIX века в западном мире психологических практик как таковых не существовало, зато XX век дал их колоссальный рост.

Системогенез психологических практик может быть прослежен в нескольких отношениях в соответствии со структурой практики, в которой, по крайней мере, необходимо выделять вертикальную, горизонтальную и динамическую составляющие [2]. Вертикальная структура психопрактики – это система психопрактических оснований. Горизонтальная – система психопрактических аспектов. Динамическая включает в себя процессуальную, групповую и личностную динамику. В общем виде система психопрактических оснований представлена потребностно-целевыми, концептуальными, реляционными, методологическими, праксическими, орудийными, действенными и феноменальными основаниями, каждое из которых имеет свою структуру и содержит десятки элементов. Система психопрактических аспектов включает в себя три основных блока: высшего уровня, деятельностнообразующий и дополнительный. К аспектам деятельности более высокого уровня относятся аспекты воздействия, познания, отношения и управления. К деятельностнообразующим аспектам относятся: профилактический, психотерапевтический, консультационный, тренинговый, саморегуляционный, развивающий, просвещающий, обучающий, диагностический. К дополнительным – игровой, контекстуальный, компенсационный, исследовательский, концептуализирующий, интеграционный, жизнеобучающий и ряд других. Психопрактические аспекты заданы с уровня потребностно-целевых оснований в виде практических задач, которые решаются в ходе психопрактического процесса. Процессуальная динамика – это взаимное соотношение психопрактических аспектов в психопрактическом процессе, их представленность и степень выраженности. Личностная и групповая динамика – это совокупность актуальных изменений в личности и группе, происходящих при осуществлении практики.

Минимум практики в вертикальной структуре представлен основаниями: потребностно-целевыми, праксическими, орудийными, действенными и феноменальными. Каждое из этих оснований на начальных этапах системогенеза хотя и представлено, но в неразвитом виде. Системогенез практики по линии оснований происходит в четырех отношениях: 1) к этим основаниям постепенно добавляются основания концептуальные, реляционные, методологические, 2) каждое из оснований со временем приобретает более развитую структуру за счет формирования новых элементов, 3) между основаниями разных уровней развиваются и упрочиваются связи, 4) формируются и развиваются связи между основаниями и другими структурными элементами практики. При этом развитие прежде всего получают наиболее востребованные для практики компоненты оснований, то, что дает непосредственный результат. Это ранний этап развития практики. На более зрелых стадиях в практике выстраиваются различного рода обоснования и она получает теоретическое оснащение. Для практики существенно взаимное соответствие между различными уровнями оснований.

Горизонтальная структура практики в процессе системогенеза наращивается за счет развития психопрактических аспектов. Обычно практика формируется для достижения одной цели: психотерапевтической, консультационной, тренинговой, развивающей, профилактической, регуляционной или иной. Поэтому на ранней стадии психопрактика является либо психотерапией, либо консультированием, либо тренингом и т.д. Но уже любой из этих видов психопрактики содержит в себе в качестве аспекта другие психопрактики как частные решаемые задачи. Системогенез практики на горизонтальном уровне ее структуры протекает в следующих направлениях: 1) более дифференцированное видение цели практики, 2) расширение числа задач, решаемых практикой, 3) появление возможности генерализации новых целей практики на основе ее задач, что формирует новые виды данной практики (из терапии, например, вырастает консультирование или тренинг и пр.), 4) рост числа связей между психопрактическими аспектами, 5) формируются и развиваются связи между психопрактическими аспектами и другими структурными элементами практики.

Если обратиться к конкретным психопрактикам, то, скажем, древние духовные практики индуизма – это, прежде всего, практики саморегуляции и личностного роста, христианская исповедь часто имеет форму консультирования или психотерапии, психоанализ З.Фрейда первоначально был сформирован как психотерапия, исцеляющие настрои Г.Н.Сытина являются практиками саморегуляции, интегративные практики В.В.Козлова построены как тренинги и т.п. [1; 2; 4; 5]. В то же время, какой бы ни была конкретная практика – психотерапией, консультированием, тренингом, саморегуляцией, практикой личностного или группового развития, – она содержит в явной или латентной форме все психопрактические аспекты, которые проявляются согласно своеобразной процессуальной динамике в необходимое время, и в ходе системогенеза это становится все более выраженным. Психотерапия имеет не только собственно терапевтическое содержание, но и включает элементы консультирования, тренинга, саморегуляции, профилактики, развития, обучения, диагностики и т.п. Любой из этих аспектов может с уровня задачи, подчиненной цели практики, при необходимости перейти на уровень целеполагания и подчинить себе всю практику. Такая генерализация деятельностнообразующего психопрактического аспекта является механизмом образования вида психопрактики и, вместе с тем, механизмом системогенеза вида практики на основе существующей специфической практики, т.е., например, формированием из консультирования – психотерапии, или из тренинга – практики личностного роста, или из психотерапии – практики психологической профилактики и т.п.

Динамическая структура практики в ходе ее системогенеза получает естественное развитие во всех трех ее компонентах. Процессуальная динамика обогащается за счет усложнения вертикальной и горизонтальной структуры. Например, появление концептуальных оснований приводит к формированию таких психопрактических аспектов, как исследовательский и концептуализирующий, которые присутствуют как выраженные и необходимые моменты психопрактического процесса. То же можно сказать о методологических и реляционных основаниях. Наличие развитого ряда решаемых задач влечет за собой более сложную процессуальную динамику взаимодействия психопрактических аспектов. Это в свою очередь приводит к более сложным процессам в личностной и групповой динамике, к решаемым задачам более высокого класса, к большей эффективности психопрактики.

В начале своего системогенеза психологическая практика может не являться профессиональной деятельностью, но в процессе своего развития она с необходимостью ею становится. Именно рост профессиональных навыков и умений представителей той или иной практики определяет развитие самой практики. Все компоненты практики развиваются именно как личностный, духовный и профессиональный рост ее специалистов [7; 8].

В ходе формирования и развития практики, как уже было видно, проявляются известные принципы системогенеза. Принцип гетерохронной закладки компонентов психопрактической системы и разной скорости их формирования выражается, в частности, в том, что на начальном этапе системогенеза развитие получают те компоненты, без которых практика не может состояться (минимум психопрактики). Принцип обеспечения минимального эффекта функционирования системы связан с предыдущим и выражается в том, что психопрактическая система исходно, хотя и в минимальной степени, реализует свой продуктивный потенциал. В ходе системогенеза на всех его стадиях наблюдается реализация принципов прогрессирующей интегрированности и дифференцированности психопрактической системы. Это выражается в росте связей между

элементами системы, их взаимозависимости как внутри компонента системы, так и между компонентами, и во все большей расчлененности и разветвленности элементов системы. Специфичными для системогенеза социальной деятельности, а значит, и психопрактики, являются принцип цели деятельности как направляющей ее системогенеза и принцип расширения, экспансии деятельности на смежные области за счет формирования соответствующих целей. Первый проявляется в подчинении системогенеза психопрактики ее целевой составляющей: цель формирует, выстраивает практику под себя. Второй обусловлен тем, что задачи практики имеют тенденцию становиться ее новыми целями, из прежней практики вырастает куст родственных по содержанию практик с взаимосвязанными целями.

Библиографический список:

1. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. - 1992. - №1. - С.15-32.
2. Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. - М., 2006.
3. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – М., 2004.
4. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. - М., 2001.
5. Мазилов В.А. Методологические проблемы психологии. - Ярославль, 2006.
6. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. - М., 1998.
7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М., 2002.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.

О системной природе регуляции социального взаимодействия

Е.Н. Корнеева,
к.пс.н., доц. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Исследования феномена регуляции, осуществляемые с позиции структурно-функционального и деятельно-процессуального подхода, позволяют вычленить компонентный состав регуляторной активности, установить роль и значение каждого компонента, определить стадии и уровни осуществления регуляции, проследить динамику изменений характера регуляторной активности на каждой из них [2; 3]. Однако применительно к регуляции социального взаимодействия этого становится недостаточно. Поэтому ниже речь пойдет о системной природе регуляции социального взаимодействия (РСВ).

Термин «регуляция» традиционно используется в психологии для обозначения специфической группы функций психики и головного мозга, направленных на обеспечение нормального функционирования организма в изменяющейся среде, скорейшую адаптацию его к новым условиям деятельности и жизнедеятельности. В такой трактовке термин «регуляция» характеризует внутреннюю или интрапсихическую активности индивидов. Эти регуляторные функции психики, реализуемые посредством процессов внимания и эмоционально-волевых процессов, на уровне личности приобретают характер специфических мотивов или личностных детерминант.

Вступая в социальное взаимодействие с другими людьми, человек вынужден регулировать не только собственные процессы, состояния и предметные действия, но и оказывать воздействие на процессы, состояния, реакции партнеров, поскольку от них не в меньшей степени зависит успех реализации намеченной цели, удовлетворенность достижениями взаимодействия, субъективные затраты или «цена» результата взаимодействия. Поэтому, говоря о РСВ, мы с неизбежностью выделяем группу интерпсихических функций [1] (взаимопонимания, противостояния, согласования, уточнения, корректировки, управления и др.), реализуемых посредством коммуникативных процессов.

К числу принципов системного подхода, реализуемых в требованиях к исследованию РСВ, могут быть отнесены: принцип многоплановости исследования психических явлений, многомерности психических явлений, многоуровневости и иерархичности психических явлений, множественности

отношений психических свойств, системной детерминации психических явлений и принцип развития психических явлений [5; 6]. Каждый из названных принципов может быть применен к анализу феномена РСВ.

Многоплановость исследований его предполагает проведение исследований различных форм и видов социального взаимодействия и вычленения общих и специфических особенностей их регуляции. Многомерность исследования феномена РСВ предполагает анализ критериев и индикаторов измерения и оценки эффективности и качества регуляторной активности различных субъектов, участвующих в управлении и регуляции процессами социального взаимодействия [2]. Принцип многоуровневости и иерархичности РСВ требует инвентаризации возможных уровней РСВ, начиная с законодательного или правового (макроуровень), включая множество промежуточных (организационной и групповой субкультуры, надситуационный и ситуационный и др.) и заканчивая внутриличностной саморегуляцией (микроуровень). Также он требует установления внутриуровневой и межуровневой дифференциации субъектов регуляции, их соподчиненности или иерархии.

К числу важнейших свойств РСВ (принцип множественности отношений психических свойств) могут быть отнесены свойства субъектности, полисубъектности и интегративности регуляции взаимодействия [4]. Установление же отношений между ними остается задачей, решение которой предстоит осуществить в ближайшем будущем.

Принцип системной детерминации РСВ предполагает анализ цепи сопряженных актов регуляции участниками социального взаимодействия своей когнитивной, аффективной коммуникативной и предметно-практической активности, ответных реакций, деловых и межличностных отношений, психических состояний и процессов, а также поведения, реакций, отношений, состояний и процессов других субъектов, исходя из требований ситуации и с учетом особенностей взаимодействующих сторон. Их сопряженность определяется интерактивной обусловленностью их содержания и протекания. На примере анализа регуляции образовательного взаимодействия [4] нами было показано, что в ходе ее осуществления меняются содержательные и социально-психологические характеристики ситуационного обусловленного взаимодействия. Степень включенности, погруженности субъектов в ситуацию, определяемая образовательными нуждами участников образовательного взаимодействия, в свою очередь, определяла меру ситуационной интеграции участников, появление сорегуляторной активности и синергетических эффектов регуляции. Это еще раз показывает системный характер детерминации РСВ.

Принцип развития психических явлений применительно к феномену РСВ требует исследования динамики структурных отношений и связей компонентов регуляторной активности, осуществляемой как в форме индивидуальной так и совместной деятельности [3].

Модель интегративной субъектной регуляции образовательного взаимодействия является концептуальным приращением, иллюстрирующим и объясняющим характер и специфику реализации функции регуляции социального (образовательного) взаимодействия на субъектном уровне [4]. При этом в качестве субъектов могут выступать отдельные индивиды (межличностное взаимодействие), индивиды и группы (личностно-групповое взаимодействие), социальные группы или их представители (межгрупповое взаимодействие), социальные институты в лице их представителей (социальные институты образования и семьи).

Введенный нами термин интегративной субъектной регуляции обозначает своеобразие протекания регуляторной активности участников социального (образовательного) взаимодействия, которое состоит в вовлеченности в регуляцию всех участников социального взаимодействия, системно-динамическом характере ее структуры и реализации. С одной стороны, сопричастность каждой из взаимодействующих сторон к процессу регуляции предполагает их временную ситуационную интеграцию и взаимообусловленное реагирование (полисубъектность), с другой стороны, соединение, синтез ситуационных, интеракционных и личностных детерминант протекания процессов взаимодействия, включая регуляторную активность (интегральные процессы регуляции).

Системообразующим фактором регуляции социального (образовательного) взаимодействия на субъектном уровне выступает ситуация. Она специфическим образом воспринимается и интерпретируется участниками совместной деятельности и социального взаимодействия. Ситуация организует и структурирует объективные факторы (содержательные задачи взаимодействия, рамочные условия взаимодействия, состав, количество, индивидуально-психологические и социально-психологические характеристики участников взаимодействия и др.) и субъективные

параметры взаимодействия участников совместной деятельности (их предметно-деятельностную, коммуникативную, регуляторную компетентность, функционально-ролевую дифференциацию, ролевые сценарии и др.). Целью регуляции является изменение эффективности и качества социального (образовательного) взаимодействия. Субъектами регуляции выступают участники актуального ситуационно-развертываемого образовательного взаимодействия (полисубъект регуляторной активности), что предполагает вариативность меры их регуляторной активности и соактивности. Объектами регуляции становятся цели социального (образовательного) взаимодействия, тактики и стратегии их достижения, действия и отношения его участников, их психические состояния. Средством регуляции является организованность и согласованность параметров деятельности ее субъектов, развертывание их сорегуляторной активности, путем активизации и развертывания интегральных процессов регуляции индивидуальной и совместной деятельности, повышение степени осознанности субъектных особенностей партнеров, необходимых и задействованных в той или иной ситуации. Условиями и предпосылками регуляции выступают интегративные факторы регуляции образовательного взаимодействия, представляющие собой системно организованную группу факторов, интегрирующих в себе ситуационные, интеракционные и субъектно-личностные характеристики участников взаимодействия.

Библиографический список:

1. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
2. Кабаченко Т.С. Психология управления. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. – М.: Юрист, 1998.
4. Корнеева Е.Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия. – Ярославль: ЯГПУ, 2007.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
6. Суворова Г.А. Психология деятельности. – М.: ПЕРСЭ, 2003.

Профессиональное самоутверждение в концепции системогенеза

Корчагина Г.И.,
к.пс.н, доц. кафедры практической психологии ВятГГУ, г. Киров

Понятие «профессиональное самоутверждение» отсутствует в научных словарях, а в большинстве исследований определено не строго, описательно: нет концептуальной ясности, не операционализированы его компоненты. Это затрудняет возможность более точного определения механизмов его функционирования, критериев достижения, а соответственно и более эффективного управления им.

Хотя компоненты профессионального самоутверждения пока прописаны без концептуальной четкости, а признаки размыты и не конкретизируют механизмов их достижения, тем не менее, в акмеологических исследованиях профессиональное самоутверждение выступает как целенаправленный, интегральный процесс формирования личностной самотождественности, признания в социуме, достижения уровня профессионального мастерства.

Идеи о целенаправленном характере самоутверждения, его интегральном показателе в субъектно-личностном и профессиональном аспектах мы считаем конструктивными предпосылками разработки концепции профессионального самоутверждения.

Профессиональное самоутверждение – это целесообразная деятельность субъекта, направленная на достижение особого состояния или комплекса состояний, которые реализуется в профессиональной среде или в профессии и являются значимыми для субъекта. Разовьем эту идею далее.

Известно, что человек стремится пережить состояние профессионального самоутверждения не один раз на протяжении всего профессионального пути, а у многих это получается, то существует и метод, который дает надежный результат.

Такой метод уже описан в науке конструктом *целеустремленных систем.* Это концептуальные схемы структур, выражающих такие целостности, существование которых заключается в достижении

встроенных в них целей. Эти рассуждения приводят к выделению предметной области: профессиональное самоутверждение как целеустремленная система.

Обозначив свое исследовательское намерение и установив аспект, в котором будем рассматривать профессиональное самоутверждение, попробуем вовлечь в наши рассуждения представления, идеи, которые будут раскрывать природу предмета как целеустремленную систему.

Выделим сущностное и общее для всех явлений, которые можно описать как целеустремленные системы. Это даст возможность в дальнейшем определить состав и устройство компонентов профессионального самоутверждения как системного класса.

Конструкт «целеустремленная система» был описан Р. Акоффом [1]. Целеустремленная система включает объекты, поведение которых происходит под влиянием встроенной в них идеальной цели. В системах подобного типа выделяются две части: объектная и субъектная. Объектная часть представлена как динамическая система, способная реализовывать некоторое поведение как смену состояний при некотором воздействии. Субъектная часть представляется встроенными в нее правилами поведения объекта – идеальной целью. Целеустремленная система – своеобразный треугольник. Вершиной его является абстрактный субъект, а основаниями – объект управления и цель управления. Объект подчиняется цели, цель задает причину изменений объекта. Взаимодействие между целью и объектом управления порождается субъектом.

Существенным для всех описаний систем этого класса является то, что все процессы выстроены так, чтобы состояния объекта управления изменялись в соответствии с заранее известной целью и требованиями субъекта. Субъект понимает и оценивает состояние объекта, принимает решения о нем, вырабатывает способы воздействия на него. Благодаря этим свойствам субъекта в системе реализуется механизм рефлексии. Поэтому целеустремленные системы являются системами рефлексивного типа.

При конкретизации системы мы можем перейти к еще более тонкому различению ее компонентов. Это происходит за счет выявления видовых отношений и того нового, что до их появления нельзя было увидеть. Можно предположить, что объект управления – это совокупность состояний, а субъект преследует некоторую цель относительно достижений этих состояний. У субъекта есть возможность выбирать желаемые состояния объекта в соответствии с целью. Цель будет представлена совокупностью желаемых для субъекта состояний как объекта управления. Однако ситуация выбора состояний может быть ограничена. Если на выбор состояний накладываются некоторые ограничения, то появляются некоторые процессы, порождаемые этими ограничениями.

Принцип построения или постулирования целеустремленных систем был использован и в психологических исследованиях [2].

Наиболее приемлемой и близкой для психологии стала концепция П. К. Анохина – теория функциональных систем (из области физиологии), которая относится к классу целенаправленных систем. Согласно концепции функциональных систем, системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, взаимоотношения между которыми приобретают характер *взаимосодействия*, направленного на получение полезного результата или достижение цели. П. К. Анохин пришел к выводу, что изучать необходимо организацию деятельности всей системы и рассматривал достижение результата деятельности как *функцию* системы, а вся система является функциональной.

Почему эта концепция стала близкой для психологической теории и практики, в чем ее конструктивность?

В системном подходе П. К. Анохина было разработано представление о *системообразующем факторе*. Он являлся неотъемлемым компонентом системы, ограничивает степень свободы ее элементов, упорядочивает их взаимодействие и оказывается изоморфным для всех систем. Это фактор – *результат системы,* как реализация цели всей системы. В связи с этим в качестве детерминанты поведения и деятельности в такой системе является *будущий результат*.

Эта идея определила и конкретные механизмы достижения результата – объединения элементов в единую систему. В основе теории целенаправленных (функциональных) систем лежит идея развития, воплощенная в концепции системогенеза. Системогенез (genez – греч.) – процесс создания, а затем постоянного видоизменения. Это процесс формирования системы, в ходе которого определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между ними и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели.

Теория системогенеза постулирует принципы гетерохронности в развитии отдельных компонентов системы, фрагментации компонентов в развитии, консолидации функциональной системы, минимизации обеспечения функций. Процесс системогенеза предполагает, что формирование нового поведенческого акта вызывает формирование новой системы. Свое развитие эти идеи получили в психологии в концепции «системогенеза профессиональной деятельности» В. Д. Шадрикова [3].

«Системогенез профессиональной деятельности» является конструктом, универсальным понятием, для описания различных форм профессиональной активности, например, профессионального становления, профессиональной идентичности, профессионального самоопределения, профессиональной самоактуализации и др. [4].

Используя метод постулирования систем, мы считаем, что профессиональное самоутверждение – форма профессиональной активности, на которую постулируются принципы построения целеустремленных систем, где субъект задает цель системе как совокупность свойств определенного желаемого состояния; цель выступает системообразующим элементом системы, который побуждает объект; а объект представляет собой совокупность операциональных механизмов, реализующих цель. В постулируемой системе профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова это принятие решений, информационная основа деятельности, программа деятельности.

В самом общем виде все это свойственно и профессиональному самоутверждению. Но у субъекта профессионального самоутверждения есть возможность выбирать желаемые состояния объекта в соответствии с целью, а соответственно и выбирать стратегии их достижения. Выбор состояний определяет совокупность операциональных механизмов профессионального самоутверждения как системы более высокого класса – самоорганизующихся систем. Операциональные механизмы выступают как процессы, которые рождаются в ответ на ограничения субъекта в возможности выбирать желаемые состояния в соответствии с целью. В результате реализации процессов рождается совокупность элементов целеустремленной системы профессионального самоутверждения как деятельности.

Профессиональное самоутверждение – особая форма профессиональной активности субъекта; деятельность, направленная на достижение цели (комплекса состояний субъекта). Цель профессионального самоутверждения как целеустремленной системы уникальна – реализация *состояний*, при которых субъект чувствует себя профессионально состоявшимся.

Понимание цели профессионального самоутверждения делает принципиально важным вопрос определения свойств этого состояния.

Все свойства состояния отражают интегральный показатель – *позицию профессионального самоутверждения.* Позиция профессионального самоутверждения это состояние субъекта, которое имеет внутренние и внешние параметры. По внутренним параметрам это то, что переживается субъектом как определенное достижение в профессиональной сфере - чувство *профессиональной самоценности*, субъективный результат реализации профессиональной активности, который выражается в удовлетворенности личности собой как профессионалом, стремлении к дальнейшему профессиональному росту и профессиональной востребованности. По внешним параметрам - это состояние субъекта, которое можно наблюдать, признание результатов профессиональной деятельности профессиональным сообществом – *профессиональная надежность личности.*

Кратко описав элементы целеустремленной системы профессионального самоутверждения, мы подготовили основу для построения концептуальной схемы конструкта профессионального самоутверждения как целеустремленной системы в концепции системогенеза.

Библиографический список:

1. Акофф Р., Эмери Ф.О целеустремленных системах. – М.: Советское радио, 1974.
2. Александров Ю.И., Дружинин В.Н. Теория функциональных систем в психологии // Психологический журнал. - Т.19. - №6. - 1998. – С. 4-19.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007.
4. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.

Определение здоровья как системного понятия

Е.В. Литницкая,
асп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Современная практическая психология вплотную приблизилась к пониманию необходимости решать задачи психологического сопровождения человека на протяжении всего жизненного пути. Одна из таких первостепенных задач – здоровье человека. Поэтому психологию здоровья можно определить как науку о психологическом обеспечении здоровья человека на протяжении его жизненного пути. Психология здоровья, по мнению В.А.Ананьева, это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. Психология здоровья включает практику поддержания здоровья человека от его зачатия до смерти. Ее объектом с известной долей условности является «здоровая», но не «больная» личность [1]. Длительное время здоровье трактовалось как проблема индивидуально-личностного бытия, имеющая значение, главным образом, для выживания и развития отдельного индивида. В настоящее время здоровье во все возрастающей степени осмысляется как значимый феномен социального бытия, как «структурообразующий фактор социальности». Иными словами, здоровье приобретает значение сложного и глобального социокультурного явления. Поэтому допустимо говорить не только об отдельных технологиях оздоровления, но и о единой «политике здоровья» [3].

Здоровье, по мнению Г.С. Никифорова, представляется как сложное и разнообразное явление. Оно образовано большим количеством различных элементов и категорий: это физическое благополучие, позитивные эмоциональные переживания, а также способы и условия достижения и поддержания здоровья. Здоровье представляется не как изначальная данность, его требуется достигнуть, выполнив определенное поведение [4]. Согласно четким постулатам Всемирной организации здравоохранения, «здоровье – состояние полного физического, психического и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней или физических дефектов». Названные составляющие, выводящие представление о здоровье за пределы только физических параметров, показывают, насколько широк и разнопланов круг факторов, реально влияющих на здоровье человека и насколько важно взаимодействие этих факторов. Общенаучной основой концепции здесь выступает системный подход, а принципиальной базой процесса его практического осуществления – психолого-педагогическое сопровождение детей, ребенка как активных субъектов собственного здоровья [2]. Среди многочисленных отраслей человекознания важное место должно принадлежать такой отрасли, как психопедагогика здоровья, которая призвана разрабатывать, во-первых, теоретические аспекты процесса целенаправленного обеспечения здоровья и здорового образа жизни детей, во-вторых, содержание и технологии практической реализации этих условий.

Здоровье – не только благо, данное человеку природой как предпосылка и своеобразный залог сосуществования и «равновесия» с окружающим миром, но и то, что требует сохранения и поддержки – и внешней, и внутренней. Возможность и способность к тому и другому заложены в природе и условиях жизнедеятельности каждого человека. Однако столь серьезные и сложные объективно заданные потенциалы могут быть успешно реализованы лишь при активном участии самого человека, которого важно учить и воспитывать как субъекта собственного здоровья, создавая для этого соответствующие условия. Именно это лежит в основании психолого-педагогического взгляда на здоровье в разных его ипостасях – триаде физического, духовно-нравственного, социального, точнее и важнее – в их взаимосвязи, взаимовлиянии [4]. Телесное благополучие – в числе важнейших детерминант отношения и необходимых условий связи, сосуществования человека и окружающей его материальной и духовной среды. Особенность и потенциал, качественное своеобразие, никем и ничем незаменимый ресурс телесного здоровья – в единстве его физической и психической природы. Равновесие объективного состояния и субъективного самоощущения – одна из приоритетных основ благополучия. Ребенок, подросток такого благополучия часто не замечает, не ценит, а потому столь часто сам разрушает. Однако активность в отношении к собственному здоровью может и должна быть позитивной. Без нее практически невозможны, в любом случае существенно затруднены, а то и обречены и профилактика, и преодоление физических или психических отклонений, как бы ни старались родители, психологи, педагоги.

Телесное здоровье рождает физическую и психическую энергию, проявляющуюся активностью в самых различных сферах жизнедеятельности ребенка – учебе или игре, общении и межличностных отношениях. На уровне индивидуальности душевное здоровье существенно влияет на телесное здоровье, ибо обусловлено самоидентификацией человека – душевным спокойствием, позитивной самооценкой, удовлетворением культурных и эстетических запросов, полнотой восприятия мира всеми органами чувств, способностью адекватно воспринимать, переживать происходящее. Формирование, поддержание, развитие душевного благополучия больше всего актуальны для человека растущего – ребенка. Все, что происходит с ним в детские годы, во многом предопределяет его дальнейшую жизнь. Ребенок остро нуждается в поддержке со стороны взрослых, в реальных и позитивных образцах нравственной жизни, которые формируют его собственный духовно-нравственный опыт, помогают обрести адекватные цели и смыслы деятельности, отношений, общения, стимулируя выработку соответствующей положительной мотивации, желания и умения учиться, трудиться, играть. Выработка у ребенка нравственных представлений и ценностных ориентаций возможна лишь в его собственном опыте, хотя и под влиянием взрослых [2].

Любой человек живет среди людей и развивается именно благодаря обществу, в котором существует и с которым взаимодействует. Поэтому столь важно социальное благополучие человека, неизменно обусловленное его физическим и душевным здоровьем: тем и другим определяется, что именно он как член общества получает от него и что может ему дать в процессе общего и взаимного развития. Социальное благополучие личности связано с ее социальным статусом как члена общества, семьянина, профессионала, с системой отношений с окружающими, содержанием и характером общения с ними. Именно с обществом связаны мотивы и намерения и возможности их реализации.

Здоровье ребенка по самой природе динамично: оно выступает как процесс обретений и потерь, напряжений и спадов, изменений формирующих факторов и характера их влияния. Именно объективная возможность целенаправленных изменений оказывается действительной основой динамики физического, психического, социального благополучия ребенка. При любых условиях, позитивна или негативна эта динамика, она обусловлена не только внешними обстоятельствами, но и стихийной или направляемой активностью самой индивидуальности, ее способностью при необходимости этим обстоятельствам сопротивляться. Субъектность ребенка – главный фактор процесса сохранения и укрепления (потери и разрушения) всех ипостасей его здоровья. Сколь ни безусловна значимость ситуаций, обстоятельств, условий жизнедеятельности, их позитивного (или негативного) потенциала и характера влияния, они оказываются продуктивными, когда борцом за собственное благополучие, не уповая на кого-то или что-то, становится сам юный человек, желающий, стремящийся и умеющий быть здоровым, даже вопреки неблагоприятным условиям. Пробудить такое стремление, помочь приобщиться к необходимым для его реализации знаниям, умениям, поверить и в саму серьезную идею, и в возможность ее осуществления, создать соответствующие условия как раз и призвано психолого-педагогическое сопровождение. Взгляд на здоровье как на сложную по структуре и проявлениям категорию ставит перед необходимостью и делает возможным значительное расширение понятия здоровьесбережение – значительный «выход» его за пределы привычных санитарно-гигиенических рамок. Это уже не только традиционные технологии, связанные со сбережением физического, телесного здоровья детей и подростков, но также и духовная, и социальная гигиена – сохранение, закрепление, наращивание личностного потенциала школьника через позитивный опыт его деятельности, отношений и общения. Наращивание такого позитива очень важно в целях подготовки к сопротивлению возможным, а то и ожидаемым негативным влияниям, развития способности, желания и умения защитить себя от них, противостоять им.

Таким образом, здоровье – это весьма сложный, системный по своей сущности феномен. Он имеет свою специфику проявления на физическом, психологическом и социальном уровнях рассмотрения. Проблема здоровья носит выраженный комплексный характер.

Библиографический список:

1. Ананьев В.А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания / Психология здоровья; Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: СПбГУ, 2000.
2. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. – М.: МПСИ, 2004.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. – М.: Академия, 2001.
4. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006.

Когнитивная методология психологической науки: уровневый подход

В.А. Мазилов,
д.пс.н., проф., зав. кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля науки. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло.

Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотнесенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотнесении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях. Вообще полезно помнить, что психология еще очень молодая наука, многое в ней не устоялось, поэтому, возможно, нас ожидают в самом скором будущем удивительные метаморфозы образа любимой науки. В.Ф.Петренко отмечает: «…Нет единой психологической науки, а есть скорее конгломерат наук с разными объектами и методами исследования, называемый одним именем – «психология». И ряд областей психологии, например, социальная психология, гораздо ближе к языку и методам к родственным научным дисциплинам, например, к социологии, чем к психофизике или медицинской психологии. Вполне возможно, что в дальнейшем из «психологии» выделится целый букет предметных наук, как в свое время из философии выделились физика, химия, биология и сама психология» [7, с.93].

В когнитивной методологии можно выделить по крайней мере три уровня. Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что философский уровень в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других. (Чтобы избежать недоразумений, скажем, что в данной статье речь идет только о когнитивной методологии. Других разделов методологии психологии – коммуникативной, методологии психологической практики, социальной методологии (А.В.Юревич) – мы в настоящей статье не касаемся).

Верхний уровень – *философия психологии*. Нам уже приходилось писать о важности философской психологии для разработки методологических вопросов психологии [1; 2]. Дадим самую общую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии.

Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К.Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром». Это основная зона ближайшего развития психологии и ее методологии. Философия психологии вырабатывает понимание предмета, конструирует предметное пространство психологии, обеспечивает единство психологии и интеграцию различных потоков психологического знания. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей). Подчеркнем два момента, существенные для понимания этого уровня. В философии психологии работа происходит только на уровне идей. Второй момент связан с тем, что методы работы на этом уровне методологического знания имеют свою специфику – это методы философского рассуждения и обоснования. Примерами разработки средствами философии психологии могут служить анализ проблемы предмета психологии и ее метода [3; 4]. (В рамках настоящей статьи мы не будем более характеризовать этот

уровень методологии).

Второй уровень – собственно *когнитивная методология*. Когнитивная методология трактует вопросы познания психического, обоснования и верификации психологического знания (об этом более подробно будет сказано ниже).

Третий уровень – *методология психологического исследования*. Технология проведения экспериментального, квазиэкспериментального и иного эмпирического (или теоретического) исследования. (В данной статье мы не будем касаться характеристики этого уровня методологии, т.к. он достаточно хорошо освещен в соответствующих работах – см., например, известные книги Т.В.Корниловой).

Обратимся ко второму уровню когнитивной методологии. Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит общая схема психологического исследования. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория, 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 исследования является «замкнутой», т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы.

Отметим, что использование данной схемы делает неизбежным реализацию уровневого подхода, поскольку предтеория, метод, объяснение имеют уровневое строение.

Не имея возможности в рамках настоящей статьи дать хотя бы эскиз когнитивной методологии, определим этапы ее разработки.

Общая стратегия построения концепции общей 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: a) предмета; b) предтеории; c) метода; d) психологического факта; e) психологической теории; f) 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, второй и третий этапы, предстоит выполнение важнейшего четвертого этапа в разработке общей методологии.

Не имея возможности дать общую характеристику концепции (по причине ограниченности объема настоящей публикации), остановимся чуть подробнее на разработке методологической концепции факта (в первую очередь по той причине, что в современной психологии этой методологической проблеме практически не уделяется внимания). Если психологическая наука пренебрегает данной проблемой (можно предположить, что происходит это в силу кажущейся простоты данного вопроса), то философия науки обоснованно считает данную проблему одной из важнейших.

«Факт – от лат. factum – сделанное, совершившееся) – 1) синоним понятий истина, событие, результат; нечто реальное в противоположность вымышленному; конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 2) в философии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факт противопоставляется теории или гипотезе» [5, с.157]. Нас, понятно, будет интересовать факт во втором значении.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов

по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [5, с.157-158].

А.Л. Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» [5, с.158].

В другой работе А.Л.Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» [6, с. 75-76]. «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» [6, с. 75]. А.Л.Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. «Всякий факт, прежде всего, связан с некоторым предложением… Будем называть это предложение *лингвистическим компонентом факта.* Лингвистический компонент, очевидно, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте» [6, с. 73].

«Вторым компонентом научного факта является *перцептивный компонент*. Под этим я подразумеваю определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим. Это обусловлено тем обстоятельством, что всякий естественнонаучный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте» [6, с. 73]. «Не столь очевидно наличие в факте третьего, не менее важного компонента – материально-практического. Под «материально-практическим компонентом» факта мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта» [6, с. 74].

Представляется важным выделение и описание структуры научного факт, проделанное в работах А.Л.Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем).

Формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки, можно полагать, будет способствовать дальнейшему развитию методологических разработок в отечественной психологии.

* - Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 09-06-00412

Библиографический список:

1. Мазилов В.А. О философии психологии (о некоторых методологических проблемах современной научной психологии) / Проблемы общей и организационной психологии. Сб. науч. Трудов / Под ред. А.В. Карпова. - Ярославль: ЯрГУ, 1999. - С. 47-66.
2. Мазилов В.А. Разработка философии психологии – первоочередная задача российской психологии XXI века / Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент. Практика. Т.2. - Ярославль: МАПН, 2000. - С. 211-220.
3. Мазилов В.А. О предмете психологии / Методология и история психологии: Научный журнал. Т.1. Вып. 1, 2006. - С. 55-72.
4. Мазилов В.А. Научная психология: проблема метода / Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Метод психологии / Под ред. В.В. Новикова (гл. ред.), И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. - Ярославль: МАПН, 2005. - С. 248-279.
5. Никифоров А.Л. Факт / Новая философская энциклопедия. Т. 4. - М., 2010. - С. 157-158.
6. Никифоров А.Л. Философия и история науки. М.: Идея-Пресс, 2008.
7. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. - М.: Новый хронограф, 2010.

К вопросу применения системогенетического подхода в экономической психологии*

А.Н. Неверов,
к.эк.н., доц., дир. ЦПЭИ СГСЭУ при СНЦ РАН, г. Саратов

Экономическая психология – динамично развивающаяся отрасль мирового научного знания. К сожалению, на российской почве ее поступательное движение ограничивается институциональным полем и рядом методологических проблем.

Первый барьер заключается в аналитическом строении научного здания РФ, что отражается в аттестации научных кадров на уровне присуждения ученых степеней, системе статистического учета результатов научной и научно-технической деятельности (РНТД) и т.д. В этих условиях ученые, работающие на междисциплинарном стыке или проводящие комплексные трансдисциплинарные исследования, оказываются как бы «вне закона». Подобная ситуация характерна не только для экономической психологии, но и для сервиса и туризма, нейроэкономики и эконофизики и т.д. Каждый раз при защите диссертаций встает вопрос о соответствии проблематики содержанию паспорта научных специальностей, а самое главное – происходит закономерное погружение экономической психологии в существующую отраслевую структуру психологии или экономической теории. Тем самым, именно институциональное давление на экономическую психологию оказывает сдерживающее воздействие на формирование новой самостоятельной междисциплинарной области знаний, побуждая каждого исследователя соотносить себя либо с психологией (социальной психологией или психологией труда), либо с экономической социологией (в паспорте которой есть строка «этика и психология экономической деятельности»), либо с экономической теорией (в разделе институциональной экономической теории или поведенческих факторов экономического развития). В этих условиях сам смысл экономической психологии – дополнение постулатов психологии и экономической науки, обеспечение своей междисциплинарной релевантности [1], усиление практического выхода гуманитарной науки в сфере прогнозирования и предсказания социально-психологических и социально-экономических явлений и циклических колебаний – ставится под сомнение и девальвируется.

Второй барьер, диалектически связанный с первым, заключается в целом комплексе нерешенных экономической психологией методологических вопросов. Причем его действие усиливается существующими в настоящее время методологическими кризисами, как в психологии, так и в экономической теории. Мы позволим себе в настоящей статье, учитывая ограниченность ее объема, упомянуть только о двух компонентах из данного комплекса проблем и вопросов: проблеме метода экономической психологии и проблеме восприятия предмета данной науки.

Возобновившийся в последнее время на страницах журналов и во время специализированных конференций спор о предметной области экономической психологии актуализирует вопрос о методологической платформе данной науки. В этой связи встают несколько вопросов, тесно связанных между собой. Во-первых, на какой стадии развития находится экономическая психология

в данное время? Представляется, что ответ на данный вопрос должен основываться на анализе ее компонентов с точки зрения современного науковедения и, значит, прежде всего, на работах К. Поппера, Т. Куна и И. Лакатоса. Кроме того, необходимо дополнение последнего анализом с позиций дисциплинарных методологий материнских наук – экономической теории и психологии. В этой связи стоит использовать наработки С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, В.Д. Шадрикова, Б.Ф. Ломова, В.А. Мазилова, А.В. Юревича, В.Е. Клочко с психологических позиций; М. Фридмена, М. Блауга, В.Т. Рязанова, Н.П. Колядина, В.А. Русановского, В.М. Полтеровича, В.С. Автономова с экономических позиций.

Мы уже неоднократно отмечали, что, по нашему мнению, смысл имеет только интегративный путь развития психологии, поскольку только движение по нему обеспечивает искомую междисциплинарную релевантность и востребованность результатов в смежных областях.

В частности, разработка собственной методологии в рамках экономической психологии делает возможным пересмотр экономических моделей с позиции «as if» («как будто») [2] на более достоверную платформу констатации реальных закономерностей экономической деятельности и поведения (условно эти модели можно обозначить «как есть»). Традиционно подобный путь развития был ограничен тремя основными проблемами.

Во-первых, сама традиция и ограничения восходят к периоду первой четверти XX в., когда экономисты при объяснении экономического поведения были вынуждены абстрагироваться от психологических компонентов и детерминант (Дж.М. Кейнс, Й. Шумпетер и др.]. Вызвано это было тем, что в психологии того времени не было четко сформулированных и общепризнанных законов поведения человека, доказанных экспериментальным путем. Исключение составляли только психофизиологические законы (Вебера-Фехнера, Эббингауза и некоторые другие) [3], которые, кстати, и были положены в основание математической школы (У. Джевонс, Ф. Эджуорт, Л. Вальрас и др.) в рамках обоснования принципа предельной полезности.

К счастью, в современной психологии эта проблема приобретает меньший объем, и существующие в ней инструменты во все большей степени подходят к решению данных задач.

Второй причиной, ограничивающей как инструментарий психолога, так и самой экономической теории выступало многообразие первичных данных, обработка которых представляла огромную сложность. Эта причина практически полностью устранена развитием вычислительной техники, особенно компьютеров. Современная техника позволяет строить сложные модели, необходимые для описания экономической деятельности, такой «как есть».

Третья, производная по своему характеру, причина состоит в разрыве между дисциплинарными онтологиями психологии и экономической теории. Этот разрыв, безусловно, вызванный первыми двумя моментами, в настоящее время приобрел огромные масштабы. Однако он может и должен быть устранен современными исследователями в области экономической психологии и поведенческой экономики.

В связи с вышеизложенным, нам представляется более верным создание такой позитивной экономической науки, в которой все гипотезы будут иметь возможность проверки опытным путем. Принципиальным методологическим моментом при этом выступает отказ от постулата невозможности получения достоверных данных о мотивах, целях, средствах и т.п. элементах экономической деятельности от самого экономического субъекта. В связи с этим нами были выдвинуты и реализуются в практике исследований основные принципы интегративного подхода в экономической психологии:

1. Междисциплинарная релевантность, проявляющаяся в приращении знаний как в экономической, так и психологической науке. Этот принцип конкретизируется следующими моментами: а) любое экономико-психологическое исследование должно быть обосновано как с позиций методологии психологической, так и методологии экономической наук; б) понятийный аппарат должен быть адаптирован к тезаурусу экономической и психологической наук (а не к одной из них); в) обоснованность выводов должна проверяться как инструментарием экономической, так и психологической наук.

2. Специфичность методов и методологии. Ориентиром здесь выступает возможность преодоления аксиоматики материнских наук, превращение аксиом в гипотезы.

3. Акцент на изучении взаимодействия экономики и человека, а не на односторонних связях. В этом смысле основой для изучения могут быть только диалектический, культурно-исторический и системный подходы, а не изучение классических причинно-следственных связей.

В этой связи вышеозначенная проблема восприятия предмета экономической психологии требует трех встречных движений: со стороны экономической теории по восприятию психологических переменных в свои модели; со стороны экономической психологии по разработке собственного метода, релевантного как экономической науке, так и классическим отраслям психологии; со стороны психологии по снижению онтологического разрыва между ее моделями и моделями как экономической психологии, так и экономической науки.

Последнее в свою очередь возможно только на основе тех психологических теорий и концепций, которые доказали свою продуктивность на ниве психологии и обладают способностью для формализации полученных данных. В этой связи мы полностью солидарны с заключением Ю.П. Поваренкова: «В психологии существует много продуктивных теорий и концепций, но преимущество системогенетической теории видится, прежде всего, в том, что она позволяет решать как теоретические, так и прикладные проблемы. И если на ранних этапах своего становления данная теория была ориентирована на решение теоретических и прикладных проблем психологии труда, то в настоящее время потенциал данной теории таков, что она может рассматриваться как теория общепсихологического уровня» [4].

Позволим себе только перечислить основные возможности системогенетического подхода в экономической психологии:

- становится возможным операционное понимание структуры экономической и инновационной деятельности, релевантное как для психологии, так и для экономической теории;
- положение о том, что «разные деятельности, разные стороны деятельности развивают разные качества субъекта деятельности и реализуются с опорой на разные способности человека» [5], позволяет выделить и изучить динамику развития таких ключевых для экономической деятельности способностей как предпринимательские и инновационные;
- принцип единства способностей и условий деятельности позволяет наладить дисциплинарный мост между субъектно-деятельностным подходом отечественной психологии и предметной областью экономической науки, традиционно связанной с изучением отношений по поводу производства, распределения, обмена и потребления.

Этот перечень можно и нужно продолжить, однако объем настоящей статьи не дает нам такой возможности. В связи с этим, подводя некий итог, отметим, что ***системогенетический подход, разрабатываемый в школе В.Д. Шадрикова, создает все необходимые методологические предпосылки со стороны психологической науки для разработки нового специфического вида деятельности – экономической деятельности, а значит, способен обеспечить сближение дисциплинарных методологий экономической теории и психологии и решить одну из главных проблем современной экономической психологии – проблему восприятия ее предмета***.

* - Работа выполнена при поддержке РГНФ в рамках проекта «Вклад саратовской науки в становление экономической психологии в России»

Библиографический список:

1. Журавлев А.Л. Некоторые критерии оценки состояния экономической психологии как отрасли психологической науки // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы девятой всероссийской науч.-практ. конференции / под ред. А.Д. Карнышева. – Иркутск, 2008.
2. Фридмен М. Методология позитивной экономической науки // THESIS. - 1994. - Вып. 4. - С. 34-35.
3. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность. – Ярославль, 2007.
4. Поваренков Ю.П. Предисловие // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль, 2009. - С. 11.
5. Шадриков В.Д. Идеологические и методологические проблемы изучения профессиональных способностей // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль, 2009. - С. 14.

Психологические особенности личности преступника

А.Н. Плаксин,
асп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Совершение преступных деяний, несомненно, зависит от их проксимальных антецедентов и ситуационных контекстов, в которых они происходят. Однако они должны быть рассмотрены и с точки зрения личных атрибутов, которые субъект действия привносит в ситуацию. Этим обусловлена необходимость изучения личностных особенностей, которые могут способствовать криминальности как склонность или готовность к совершению преступных деяний.

В рамках современных социально-психологических теорий в качестве детерминанты отклоняющегося от нормы поведения рассматриваются такие частные социально-психологические закономерности усвоения делинквентной морали и возникновения асоциальных проявлений, как избирательное отношение личности к своему окружению, его нормам и ценностям (Р. Мертон, Д. Мате, Т. Сайке, Э. Сатерленд.), либо характеристики ближайшего окружения (С. Беккер, М. и Э. Глюк). В отечественной психологии (М. А. Алемаскин, Л. М. Зюбин, К. Е. Игошев, М. Ю. Кондратьев, А. Е. Личко, Д. И. Фельдштейн и др.) убедительно показано, что отклоняющееся поведение не определяется «прирожденными механизмами», обусловливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды, групповых взаимоотношений и тому подобным [2; 4]. Противоправное поведение может быть детерминировано полным или частичным несовпадением личностной системы норм человека с существующими в обществе представлениями о ценностях и правилах поведения.

Личность преступника в целом представляет собой социальный и психологический тип, отличающийся от других личностей. Социально типичные признаки личности проявляются в определенных способах жизнедеятельности человека. Преступник как социальный тип личности отличается от представителей других социальных типов тем, что он общественно опасен. Но не только эта черта отличает преступников от других лиц. Психологическое эмпирическое изучение значительной группы лиц, виновных в убийствах, грабежах, кражах и других общеуголовных преступлениях, показало, что им в гораздо большей степени, чем законопослушным гражданам, свойственны такие особенности, как слабая адаптированность, отчужденность, импульсивность, агрессивность. Они в целом хуже учитывают прошлый опыт, плохо умеют или вообще не умеют прогнозировать будущее.

Таким образом, в личностной структуре преступника как типа личности имеются элементы, являющиеся психологическими предпосылками преступного поведения. В духовном мире преступника на сознательном и бессознательном уровнях обнаруживаются такие особенности, которые формируют мотивы преступлений и приводят к их реализации. Ведь любое преступление не является случайным по отношению к личности совершившего: в своей основе оно подготовлено всем развитием ее социальных и психологических свойств. Поэтому о личности преступника как социальном типе можно говорить только в связи с преступным поведением.

Это не означает, что все совершившие преступления и осужденные за это в полной мере обладают перечисленными выше чертами личности. Эти черты типичны для подавляющего большинства преступников, но необязательно они должны быть у каждого из них. Указанные черты личности неодинаково выражены у различных категорий преступников. Исследование, проведенное Антонян Ю.М., Еникеевым М.И., Эминовым В.Е. совместно с В.П. Голубевым и Ю.Н. Кудряковым, показало, что импульсивность, тенденция поступать по первому побуждению, под влиянием эмоций, застревание аффекта (ригидность), склонность к подозрительности, злопамятность, повышенная чувствительность, а также отчужденность, уход в себя, стремление к соблюдению дистанции между собой и окружающим миром более всего характерны для лиц, виновных в совершении грабежей и разбоев [3; 6; 7]. Реже эти черты встречаются у убийц, насильников, воров и очень редко – у расхитителей.

В последние годы различными учеными проводились эмпирические исследования, сравнивающие криминальные выборки с контрольными группами, для выявления личных антецедентов преступности. Полученные результаты, в большинстве случаев, нельзя рассматривать в качестве достоверных по ряду причин. Во-первых, во многих исследованиях выбор измерительных инструментов диктовался больше их доступностью, чем теоретическим обоснованием того, что

связывает личностные переменные с преступностью. Вторая проблема заключается в выборе испытуемых и определении понятия «преступник». Чрезмерное внимание всегда уделялось лишенным свободы преступникам, которые могут и не быть репрезентативной выборкой преступников в целом, или группам, отобранным по типу преступления, который не всегда служит надежным показателем склонности к данной деятельности. Кроме того, единичное тяжкое насильственное преступление необязательно указывает на наличие устойчивой склонности к насилию.

Анализ изучаемого вопроса позволяет выделить следующие основные проблемы:

- отсутствие единой системной (комплексной) психологической классификации деликтов;
- отсутствие «психологического портрета» преступника, совершившего преступление агрессивной направленности (агрессивный тип преступника согласно классификации А. Б. Сахарова);
- отсутствие психодиагностического комплекса для изучения предрасположенности личности к совершению преступления агрессивного характера;
- необходимость разработки социально-психологического подхода и технологий к коррекции преступной личности.

В связи с этим, выявление типологические особенностей преступников, в том числе, совершивших преступления агрессивной направленности, представляется актуальным в рамках социальной психологии. Знание психологических особенностей преступников имеет большое значение для совершенствования практики расследования преступлений, повышения ее эффективности. Следователи и оперативные работники могут более успешно раскрывать преступления, если в полном объеме будут учитывать психологические особенности тех или иных категорий преступников, выделенных, например, по характеру и способу преступных действий, их повторяемости, использованию различных орудий и так далее. Построение следственных версий и производство расследования должны опираться на психологические знания и, в частности, на информацию о принадлежности преступников, а во многих случаях и потерпевших к определенному психологическому типу.

Библиографический список:

1. Аминов И.И., Мельник В.В. Юридическая психология. - М.: МПСИ, 2006.
2. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений. - М., 1996.
3. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения; 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004.
4. Пастушеня А.Н. Криминогенная сущность личности преступника; дисс. док. псих. наук. - М., 2000.
5. Поздняков В.М. Личность преступника и исправление осужденных: учебное пособие. - М., 1998.
6. Психология криминального поведения / Р. Блэкборн - СПб.: Питер, 2004.
7. Социальная психология преступности / А.Н. Сухов. - М.: МПСИ, 2007.

Развитие музыкальных способностей в рамках теории системогенеза учебной и профессиональной деятельности

С.А. Рогова,
к.пс.н., доц. кафедры музыки и методики преподавания музыки ПГПУ, г. Пенза

Определение сущности понятия «способностей», данное В.Д. Шадриковым (как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций), а также предложенный им уровневый механизм развития способностей, позволило нам разработать экспериментальные программы и провести серии экспериментов. В результате нам удалось: а) развить полифонические музыкальные способности у детей 4-5 лет (Рогова С.А., дисс. канд. психол. наук, 2006); б) развить умения подбора мелодии на фортепиано у студентов, никогда ранее не обучающихся игре на музыкальном инструменте за 1,5

часа в играх (*не на фортепиано*). Лишь в конце занятия студенты подходили к фортепиано и исполняли на нем мелодию «Маленькой елочке».

Развитие полифонических музыкальных способностей у детей 4-5 лет имеет большое значение для музыкальной психологии и педагогики, так как до настоящего времени данные способности считались сложными, способными к развитию лишь на основе высокого уровня развития в процессе обучения *чувства лада* на инструментальном этапе обучения. При этом определенная часть исследователей констатировала необходимость в определенном уровне их развития уже на начальном этапе обучения игре на музыкальном инструменте. В процессе изучения научной литературы нами была выявлена возможность развития данных способностей на доинструментальном этапе. На нее указывали некоторые исследователи (Е. Назайкинский), однако доказать это не представлялось возможным в связи с отсутствием у исследователей и педагогов механизма развития полифонических способностей на доинструментальном этапе развития детей.

Сложность исследования состояла в том, что для развития полифонических музыкальных способностей нужно было создать и применить модель развития всех музыкальных способностей, так как ни одна из музыкальных способностей не может быть развита изолированно от других (Н.А. Ветлугина, Б.М. Теплов, О.П. Радынов а и др.). В разработанной нами модели развития музыкальных способностей особое место занимает «уровневый механизм развития способностей», предложенный В.Д. Шадриковым. Мы также основывались на выводах, сделанных в диссертационной работе Талиной О.П. относительно развития звуковысотного слуха, и на своих выводах относительно корреляции полифонических способностей с чувством ритма и тембра (а не чувства лада).

На основе полученных экспериментальных данных мы пришли к заключению: полифонические способности не только должны, но и *могут быть* развиты у детей на доинструментальном уровне их музыкального развития, при условии применения педагогом в процессе обучения, в том числе, уровневого механизма развития способностей.

Роль уровневого механизма развития способностей также имеет особую значимость в другом нашем исследовании. Так, до настоящего времени умения подбора мелодии на фортепиано могли продемонстрировать лишь те, кто: а) определенное время обучался игре на фортепиано с данной целью; б) имел высокий уровень развития врожденных (или наследственных) музыкальных способностей.

В связи с этим возникли вопросы:

1. Как развить умения подбора мелодии на фортепиано у тех, кто не имеет сколь-нибудь выраженный уровень развития наследственных или врожденных музыкальных способностей.

2. Можно ли в кратчайшее время развить умения подбора мелодии на фортепиано; каковы эти «кратчайшие сроки»?

Мы полагаем, что полученные ответы на данные вопросы позволят педагогам во многом пересмотреть подходы к развитию музыкальных способностей детей и взрослых.

В эксперименте приняли участие 90 студентов очного и заочного отделения ПГПУ имени В.Г. Белинского (ФНиСО: факультет начального и специального образования; возраст участников от 18 до 52 лет). Семь студентов нашли задания слишком сложными и отказались от испытаний. Остальная часть реципиентов справилась с заданиями в той или иной мере.

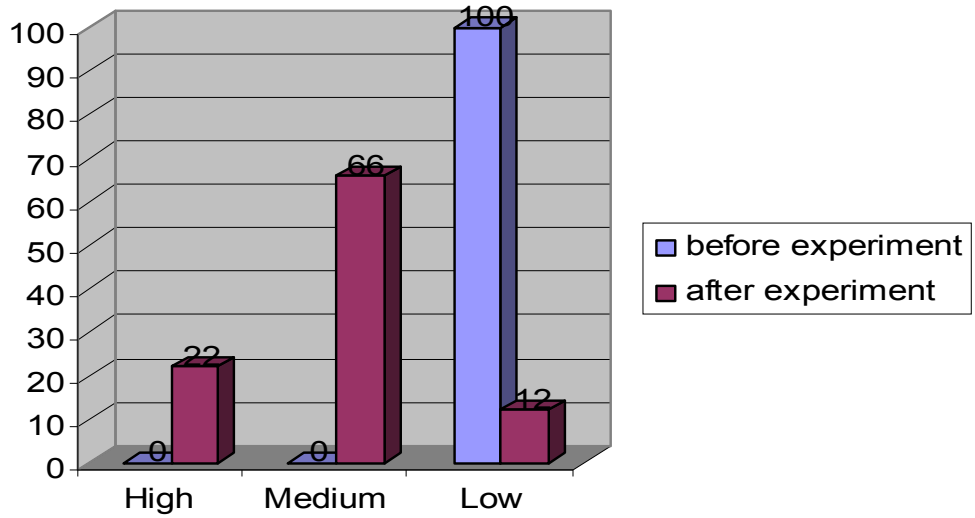


Рисунок 1. Уровни развития умений подбора мелодии на фортепиано

Результат показал, что умения подбора мелодии на фортепиано могут быть развиты в короткое время (в течение одной пары) на основе применения педагогом уровневого механизма развития способностей (имеется в виду подбор мелодии одной рукой, любой аппликатурой, в тональности C-DUR).

При этом на ***функциональном уровне развития,*** представляющим собой уровень развития общих способностей (В.Д. Шадриков), участники эксперимента осваивали разработанные (или подобранные нами в определенной последовательности) игры, направленные на развитие звуковысотного слуха (вне музыкальной деятельности). Вот некоторые из них:

Игра «Высоко-низко»

Содержание

Педагог организует краткую беседу по поводу сущности понятий «высокий», «низкий», «средний»; проводит игровое упражнение: он произносит одно из 3-х слов (высоко; середина; низко). Реципиентам предлагалось данное слово изобразить в определенных движениях (рук или ног и т.п.).

Игровое задание состоит из нескольких вариантов, каждый из которых представляет собой более сложную версию предыдущего варианта. Цель состоит в развитии *переключения внимания*. Данный параметр внимания имеет большое значение в процессе подбора мелодии на инструменте (исследований по поводу роли развития различных параметров внимания в музыкальной деятельности (игре на музыкальном инструменте) нами не обнаружено).

Игра «Расскажи ладошками или ножками»

Содержание

Педагог произносит слово или словосочетание. Игроки должны «повторить» его *без слов* с помощью ударов ног, рук и т.п. в заданном темпе и ритме.

Данная игра имеет большое значение в развитии чувства (не музыкального) ритма (исследовательских работ в данном направлении нами также не обнаружено). Показательным является факт проявления большого интереса к данной игре у реципиентов, в то время как игры, направленные на развитие музыкального ритма, вызывали у них же отсутствие интереса.

На оперативном уровне развития музыкальных способностей, представляющим собой «приспособлении» общих способностей к «новому предмету деятельности», нами предлагались следующие игры: «Медведь и мышонок» («Кот и котенок» и т.п.), « Загадки рояля» и т.п. (рамки статьи не позволяют их описывать полностью).

После освоения игр студенты могли: а) различать (узнавать) мелодию «Маленькой елочке» среди других, исполняемых на фортепиано педагогом мелодий (на первом этапе не все реципиенты были в состоянии это сделать); б) петь мелодию песенки (если воспроизводили мелодию не точно, то прекращали это делать, ссылаясь на то, что голос «не слушается»; это вполне укладывается в рамки проведенных в данном направлении исследований); в) анализировать звуковысотность мелодии песенки; г) анализировать ритмическую составляющую мелодии (выражая ее в ударах рук, ног и т.п.); д) исполнять мелодию песенки одной рукой на фортепиано *(от звука «соль»)*.

Положительные результаты также получены в экспериментах, направленных на сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста, а также осознание ими музыкальных форм (2-х, 3-х частных, вариации и рондо). Результаты экспериментов подтвердили выводы В.Д. Шадрикова. При этом интересным для нас является проведение дополнительных экспериментов относительно выявления необходимости развития функционального уровня у детей, имеющих оперативный уровень развития музыкальных способностей (у нас имеются данные о сложности подобного развития).

Библиографический список:

1. Таллина О.А. Развитие музыкальных способностей на примере музыкального звуковысотного восприятия; дисс. канд. психол. наук. - М., 1995.
2. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. - М.: Просвещение, 1990.
3. Рогова С.А. Развитие полифонических музыкальных способностей у детей 4-5 лет; дисс. канд. психол. наук. - Тамбов, 2006.

СЕКЦИЯ 2
Системогенетический подход к профессиональному становлению и реализации личности: конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности

Выбор стратегий преодолевающего поведения артистами ансамбля в зависимости от уровня и стиля саморегуляции

А.В. Аверин,
к.пс.н., доц., директор ГОШ-И «Гимназия искусств при главе Республики Коми», г. Сыктывкар;
О.Д. Политова,
ст. 6 курса КГПИ, г. Сыктывкар

Особое место среди проблем психологической науки занимает проблема сознательной регуляции человеком собственных усилий, своей предстоящей активности. Стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах (Моросанова В.И) [1]. Деятельность артистов ансамбля, связанная с публичными выступлениями, в известной степени сопровождается стрессовыми ситуациями. Как правило, для совладания со стрессом каждый человек на основе собственного опыта использует выработанные им копинг-стратегии с учетом степени своих адаптивных возможностей. В связи с этим мы предположили, что различия в выборе артистами ансамбля стратегий преодолевающего поведения в большей степени обусловлены уровнем саморегуляции, чем стилем саморегуляции.

В своем исследовании мы обозначили следующую цель: изучить выбор стратегий преодолевающего поведения артистами балета и хора в зависимости от уровня и стиля саморегуляции поведения. Для проведения исследования нами использовались следующие методики: «Стилевая саморегуляция поведения человека (ССП-98)»; «Стратегии и модели преодолевающего поведения (опросник SACS)». Исследование проводилось на базе ГУ «Коми республиканская филармония» г. Сыктывкара. В эксперименте принимали участие артисты балета и хора в количестве 50 человек.

Первоначально выборка испытуемых была разделена на две группы по доминированию регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств. Испытуемые с доминированием регуляторных процессов над регуляторно-личностными свойствами в основном выбирают такие модели поведения, как «поиск социальной поддержки» (60,6%) и «агрессивные действия» (54,5%). Артисты, выбирающие модель «поиск социальной поддержки», в своей деятельности часто опираются на мнения и оценку других людей, в большей степени они ориентированы на коллектив и зависимы от него. У артистов, выбирающих «агрессивные действия», наблюдается соперничество, отказ от поиска альтернативных решений. Это активная модель поведения. Испытуемые с доминированием регуляторно-личностных свойств над процессами в основном выбирают такие модели поведения, как «агрессивные действия» (70,6%) и «импульсивные действия» (58,8%). Артисты, выбирающие модель «импульсивные действия», могут вести себя необдуманно, они подвержены первому импульсу, характеризуются недостаточным уровнем развития волевой саморегуляции, эмоциональной нестабильностью.

Исходя из полученных результатов, можно отметить, что различия в выборе моделей преодолевающего поведения артистами балета и хора в зависимости от стилевых особенностей минимальны. Мы объясняем это тем, что специфика исполнительства в этой профессии накладывает отпечаток на гибкость и самостоятельность, как невостребованные качества личности, т.е. профессия оказывает влияние на регуляторно–личностные свойства. Возможно, поэтому нами не обнаружены

яркие различия по стилевым особенностям. Именно балетмейстер, хормейстер, репетитор подбирают артистов, учитывают их особенности и специфику программы, что может вызвать противоборство и соперничество, то есть агрессивные проявления. Именно агрессивные действия говорят о наличии соперничества, отказа от поиска альтернативных решений, артистам может быть свойственно некорректное, грубое обращение с окружающими, демонстрация своей власти, откровенное использование слабостей других людей. Вспыльчивость, несдержанность, агрессивность придают поведению деструктивный характер. В данном случае опасной является сфера социального взаимодействия, что снижает эффективность совладающего поведения.

Изучение уровней саморегуляции позволил нам разделить выборку испытуемых на 2 группы: 1 группа - 25 артистов балета и хора с высоким уровнем саморегуляции поведения, 2 группа - 25 артистов балета и хора со средним уровнем саморегуляции поведения. Для 60% испытуемых первой группы в основном характерны ассертивные действия. Для большей части испытуемых первой группы свойственен такой способ действий, при котором человек активно и последовательно отстаивает свои интересы, открыто заявляет о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих. Артисты этой группы ведут себя согласно ряду правил. Например, они имеют право судить о собственном поведении, мыслях, эмоциях и брать ответственность за их последствия на себя; имеют право не оправдываться, не извиняться за свое поведение; имеют право решать, должны ли вы брать на себя ответственность за чужие проблемы и т.д. В то же время испытуемые первой группы признают за окружающими такие же права и стремятся строить взаимоотношения без нарушения чьих-либо прав. Именно такой стиль поведения хорошо подходит для применения в повседневной деятельности организаций. Этот стиль позволяет находить взаимоприемлемые решения и сохранять отношения даже в очень сложных ситуациях. Также для части испытуемых (52%) первой группы характерна такая модель поведения, как «Агрессивные действия», что является активной моделью поведения. Однако высокие показатели по данной модели могут говорить о наличии соперничества, отказа от поиска альтернативных решений. Таким образом, уверенность, предприимчивость и самостоятельность поступков испытуемых этой группы сочетаются с гибкостью и продуманностью поведения. Однако их поступкам может быть характерно некорректное, грубое обращение с окружающими, демонстрация своей власти, откровенное использование слабостей других людей, давление на них, отказ от поиска альтернативных решений. Вспыльчивость, несдержанность, агрессивность придают поведению деструктивный характер. В данном случае опасной является сфера социального взаимодействия, что снижает эффективность совладающего поведения.

Также испытуемым 1 группы свойственна такая модель как «асоциальные действия» (высокий и средний уровень характерен 52% испытуемых). Именно асоциальная направленность придает поступкам характер соперничества, конфронтации с близким окружением, грубое и циничное обращение снижает возможность продуктивного социального взаимодействия. Таким образом, преобладание в поведении испытуемых асоциальной направленности снижает эффективность социального взаимодействия и может свидетельствовать об отсутствии способности устанавливать социальный контакт, что, в свою очередь, снижает эффективность совладающего поведения. Однако наличие активной позиции в процессе преодолевающего поведения компенсирует отсутствие социальной поддержки и подчеркивает способность человека самостоятельно искать выход из сложившейся трудной ситуации.

Более сложная картина наблюдается во второй экспериментальной группе. Так, большей части испытуемых (68%) группы 2 свойственно агрессивное поведение. Как правило, под агрессией понимают любые формы поведения, предполагающие причинение кому-либо или чему-либо физического или психологического ущерба. Основное преимущество этого стиля состоит в том, что он позволяет время от времени быстро достигать целей организации, а также личных целей. Люди, использующие этот стиль поведения, часто испытывают эйфорию от чувства превосходства, они могут также снимать напряжение. Таким образом, испытуемые второй группы затрудняются в построении долгосрочных отношений, влекут за собой обиды и возмущение, отказ от сотрудничества. Однако одной из ведущих моделей поведения в этой группе также является «Поиск социальной поддержки» (64%), что говорит о том, что испытуемые этой группы ориентируются на мнение окружающих, учитывают его при достижении собственных целей, а также могут обратиться за поддержкой, то есть адекватно рассчитывают свои силы. Также для испытуемых второй группы свойственно «Избегание» (60%). По отношению к решаемой проблеме испытуемые ведут себя

пассивно. Они предпочитают отложить принятие решения на неопределенный срок, а может, и дождаться момента, когда ситуация разрешится сама собой. В случае неизбежности решение будет долго обдумываться, а информация тщательно проверяться. Таким образом, испытуемые группы 2 избегают напряженной работы и ответственности за последствия. Однако их поведение отличается гибкостью и спланированностью, направленностью на поиск и удержание социальных контактов. Большое значение имеет поддержка близких людей, они нуждаются в понимании и сочувствии. Результатом сочетания пассивности и социальной направленности является стремление к групповому взаимодействию. Именно в группе таким испытуемым легче раскрыться, справиться с неприятностями.

Исходя из полученных результатов, можно отметить, что различия в выборе моделей преодолевающего поведения артистами балета и хора в зависимости от стилевых особенностей минимальны, в отличие от влияния на этот выбор уровня саморегуляции.

Библиографический список:

1. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. - № 2. – С. 118-128.

Проблемы карьеры и профессионального становления на государственной службе

Е.Ю. Акимова,
к.пс.н., доц., докторант ЯГПУ, г. Ярославль

Несмотря на наличие большого объема исследований по проблемам личностного и профессионального становления и развития субъекта труда, недостаточно изученным остается вопрос о моделях и формах профессионального развития государственных служащих. Интерес к этому вопросу обусловлен спецификой содержания и условий их профессиональной деятельности, являющейся неоднозначной в плане самореализации личности.

Для исследований государственной службы как профессиональной деятельности и самих служащих как профессионалов особую значимость приобретает вопрос о содержании и динамике достижения ими профессионализма.

Можно выделить два наиболее устойчивых подхода к рассмотрению профессионального становления человека. Согласно одному, профессиональное становление (развитие) предстает как процесс построения карьеры или сам карьерный рост. Согласно другому, его рассматривают сквозь призму личностных изменений субъекта профессиональной деятельности в ходе ее выполнения. Большинство исследований профессионального развития государственных служащих выполнены в русле первого из указанных подходов.

Проблема профессиональной карьеры вызывает стабильный интерес зарубежных и отечественных ученых. Отметим, что чаще рассматривается профессиональная карьера – процесс профессионального роста субъекта труда на всем протяжении его профессиональной деятельности от выбора профессии и обучения до прекращения профессиональной деятельности.

В отличие от профессиональной, внутриорганизационная (должностная) карьера связывается с профессиональным путем человека в одной организации, с последовательным освоением им различных видов профессиональной деятельности, расширением круга решаемых задач, сменой занимаемых должностей. В поле внимания попадают мотивы и ценности, цели профессиональной деятельности субъекта труда, результаты труда и критерии их оценки, факторы, влияющие на осуществление и динамику профессиональной деятельности. Однако остаются малоизученными вопросы внутриличностных изменений субъекта труда, не рассматривается психологическая структура деятельности и ее динамика. Профессионализм оценивается, как правило, по внешним, результативным признакам. Внутренние, психические признаки не подвергаются системному углубленному анализу.

Исследователи неизменно указывают на связь профессиональной карьеры человека с вариантами периодизации его жизнедеятельности (Д. Сьюпер, Е.А. Климов, А.А. Бодалев), соглашаясь в указании на неоднородность карьерного процесса, на разную продолжительность его стадий (этапов).

Изучение профессиональной карьеры в сфере государственной службы – мало изученный вопрос. На наш взгляд, ее следует рассматривать в широком смысле, как процесс реализации человеком себя, своих способностей в профессиональной деятельности, как процесс профессионального развития.

Наблюдаются правовые, организационные препятствия, существенно сдерживающие профессиональное развитие служащих, снижающие их заинтересованность в достижении максимальных результатов труда. Сложившаяся практика отбора работников, их оценки и продвижения по службе, несовершенные кадровые технологии, бюрократизированный стиль служебных отношений препятствуют росту эффективности государственной службы.

Анализ нормативных документов позволяет сделать вывод о том, что основными стимулирующими факторами карьерного роста государственных служащих являются: конкурсный набор при приеме на государственную службу, при замещении вакантной государственной должности; присвоение федеральным государственным служащим квалификационных разрядов; установление надбавок к должностным окладам за квалификационный разряд, премий по результатам работы. Несмотря на это, реализация карьерных планов существенно зависит от ряда субъективных и традиционно рассматриваемых как косвенные второстепенных факторов: специфика политической ситуации, вхождение в «команду», фаворитизм, особенности кадровой политики. Существуют потенциальные ограничения карьерного роста государственных служащих: низкий престиж государственной службы, отсутствие эффективной системы профессиональной подготовки, низкая социально-правовая защищенность, невысокий уровень оплаты труда, частая структурная реорганизация ведомств, смена руководства, текучесть кадров, отсутствие четких критериев оценки труда. Можно предположить, что в обеспечении профессиональной карьеры государственных служащих первичны не внутренние, психологические, а внешние, профессиональные факторы, нормативные ожидания и требования.

Неоднозначен вопрос о самом понятии «успешности» карьеры. В существующих определениях успешность не связана с реальными результатами профессиональной деятельности человека, а ориентирована в основном на ее внешние признаки либо субъективные, внутренние критерии.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей показывает, что в психологии достаточно исследованы различные аспекты профессионального развития. Особое внимание заслуживают концепции системогенеза деятельности (В.Д. Шадриков), системогенетическая концепция профессионального становления человека (Ю.П. Поваренков).

Изучение карьеры государственных служащих на сегодняшний день выглядит явно недостаточным и выполняется преимущественно с теоретико-методологических позиций акмеологии. Это задает, с одной стороны, особое направление исследований, а с другой стороны, формирует определенные их ограничения. Перспективным и продуктивным подходом к изучению факторов и критериев успешности карьеры, ее динамики и стадиальности, личностных особенностей субъектов деятельности, динамики становления профессионализма и стилей профессиональной деятельности государственных служащих на разных этапах профессионального становления, по нашему убеждению, может быть системогенетический подход, его методологическая база и понятийный аппарат.

Применительно к государственной службе как профессиональной деятельности такой подход позволит выявить и изучить ее содержательные особенности и специфику, особенности ее субъектов, их профессионально важные качества и особенности и закономерности их профессионального становления, развития и саморазвития. При этом соблюдается очевидная логика: становление, развитие и вся жизнедеятельность человека протекает в тесном взаимодействии внешних и внутренних факторов, при неотъемлемом участии объективных внешних условий в развитии внутренней организации субъекта и при влиянии индивидуальности в преобразовании окружающей реальности. Поэтому и рассматривать их необходимо в совокупности и взаимодействии. Использование методологии системного подхода позволит провести глубинный анализ содержания психологической структуры государственной службы как профессиональной деятельности, а также разработать, уточнить и конкретизировать психограмму государственного служащего.

В существующих теориях профессионального развития личности намечаются две независимые группы, отличающиеся по взглядам на соотношение личности и профессии в целом. Первый заключается в отрицании влияния профессии на личность (Ф. Парсонс и др.). В центре внимания – вопросы выбора профессии и определения мотивов этого выбора.

Второй подход, в большей мере представленный в психологии (В.Д. Шадриков, Т.В. Кудрявцев, К.А. Абульханова-Славская, Ю.П. Поваренков, Е.А. Климов), заключается в признании влияния профессии на личность и изменении личности в ходе профессионального развития, которое начинается с выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека. Направления исследований: мотивы профессиональных достижений, последовательность и динамика профессионального пути личности, знания и опыт субъекта труда, особенности его личностного развития.

Независимо от подхода, практически каждым исследователем процесс выбора профессии, роста профессиональных достижений, удовлетворенности субъекта выполняемой деятельностью, приобретение им качеств профессионала рассматриваются как неотъемлемые этапы профессионального развития.

Процесс становления и реализации профессионала рассматривается Ю.П. Поваренковым как последовательное или одновременное решение комплекса задач профессионального развития, которые ставит перед собой человек на основе познания и принятия социальной ситуации профессионального развития.

Поскольку государственная служба предстает в виде сложной самоорганизующейся системы, устанавливающей взаимовлияние как на социальную среду, так и на каждый собственный элемент, усиление роли государственных служащих в управлении обществом прямо пропорционально развитию и усложнению социальных связей в указанной системе. Обзор теорий профессионального развития убеждает в объективности и перспективности рассмотрения профессионального развития личности как системного явления, определяемого общими закономерностями психического развития, происходящего в определенных социокультурных условиях, обладающего индивидуальным своеобразием. Мы полагаем, что в качестве критериев профессионального становления следует рассматривать объективные и субъективные показатели уровня развития профессионала, уровня профессионализации субъекта труда.

Определение в качестве теоретической основы исследования профессионального пути, профессиональной деятельности и развития государственных служащих теорий системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, становления профессионала Ю.П. Поваренкова позволит выявить ее глубинные качественные, количественные и структурные особенности, динамику и закономерности. До настоящего времени аналогичных исследований в традициях системного подхода практически не проводилось ни зарубежными, ни отечественными авторами, что определяет новизну нашего исследования.

Библиографический список:

1. Акимова Е.Ю. Проблемы психологии профессионального становления государственных служащих. – Рыбинск: ООО «Принт-сервис», 2011.
2. Илгунова О.Е. Динамика становления стилей профессиональной деятельности на разных этапах карьеры государственных служащих [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук. - М.: РГБ, 2005.
3. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. – Курск, 1991.
4. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.
5. Фаллер О.В. Акмеологическая диагностика потенциала карьерного роста государственного служащего [Электронный ресурс]: дисс. … канд. психол. наук. – Москва, 2008.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

Значимые элементы и координаты профессионального пространства кандидатов в контексте профотбора

А.А. Алдашева,
д.пс.н., в.н.с. ИП РАН, г. Москва;
Н.Г. Мельникова,
к.пс.н., с.н.с. ИГФ НАН КР, г. Бишкек

Представления человека о труде (концептуальная модель, «умственная картина») [3] отражают систему отношений субъекта к явлениям и объектам как внешнего, так и внутреннего порядка и определяют индивидуальное профессиональное пространство (ИПП), которое выступает одним из предикторов успешности/неуспешности профессиональной деятельности.

Общими характеристиками пространства, с одной стороны, являются элементы (люди, явления, объекты), а с другой - «координатные оси», определяющие значимость и место этих элементов в нем [2]. Это позволяет предполагать, что ИПП определяет пути и формирует психологические средства достижения цели.

Нами предпринята попытка исследовать ИПП участников конкурсного отбора на работу в банк. Для анализа ИПП были выделены три уровня (плоскости) организации координат этого пространства: индивидуально-психологических свойств (ИПС); индивидуальной оценки критериев деятельности (образ будущей деятельности) и профессиональной направленности**,** включающие убеждения, морально-нравственные качества кандидата. Основными требованиями деятельности, выступающими критериями для экспертного заключения психолога, были: общие ПВК банковского специалиста: ответственность, исполнительность, оперативность, критичность мышления, эмоциональный опыт решений; частные ПВК - организационная культура банка, особенности профессионального маршрута, необходимость разделения и принятие сотрудниками идеологии банка, специализация банковского учреждения и бизнеса [1].

Цель работы – определить значимые элементы и координаты индивидуальной стратегии кандидатов прохождения конкурса и поступления на работу в банк, в характеристиках ИПП. Все участники конкурса для достижения целей исследования разделены на 4 группы по результатам конкурса «принят – не принят» и экспертному заключению психолога «соответствует – не соответствует»: №1 «принят и соответствует», (n=39); №2 «принят и не соответствует», (n=5); №3 «не принят и соответствует», (n=14); №4 «не принят и не соответствует», (n=19).

Для описания индивидуально-психологических характеристик были использованы методики Кеттелла (16PF), Розенцвейга; оценки субъективного контроля (методика УСК), стиля саморегуляции поведения (методика В.И. Моросановой). Методикой SSS (В.Н.Кононова, 2000) определялась потребность в острых ощущениях (TASsss), в новых впечатлениях (ESsss), непереносимость однообразия (BSsss); неадаптивное стремление к трудностям (UAsss), когнитивная сфера оценивалась тестом интеллекта Кеттелла (А.Ф. Денисов, 1994) и методикой «Слова» (Психофизиологический отбор военных специалистов, 1973). В беседе рассматривался образ будущей деятельности. Вычислялся коэффициент корреляции Пирсона, при $\rho<0,01$.

Анализ структуры связей ИПС группы №1 (первый уровень ИИП) показал чуткость восприятия и стремление к преобразованию ситуации (O, Q4, M, r=.42 -.56); контроль состояний, ситуаций и контактов (C, Uобщ с другими показателями УСК, r=.46-.72; C с Uм, r=.44). Стремление к сокращению контактов (Uм с M16PF, r=-.45) и опора на себя в решении ситуаций напряженности (NPR и IR, r=.59; IR и ER, r=-.64; IR и ODR, r=-.61; NPR, и ODR r=-.66; ER и ODR r=.55). Саморегуляция активности (социальной и предметной - Модель и F, r=-.74) решается через планирование (N16PF и План.r=-.68; N16PF и Программ. r=-.68). Таким образом, трудности взаимодействия препятствуют реализации творчества в деятельности и требуют от кандидатов, характеризующихся, как ответственные, усиливать контроль поведения и событий.

Связи ИПС группы №2 представлены контролем и смелостью в оценке нового (H16PF с Q316PF r=.95; B16PF r=.93; ESsss r=.97); демонстрацией социально одобряемого поведения в сфере контроля за состоянием и ситуациями, повседневной жизни; ориентиром на высокую самооценку и субъективный контроль происходящего (Uз и Uн r=.98; MD16PF и Uн r=-.97; ER и Uобщ = .98), который поддерживает независимое поведение (Q216PF и Uобщ r=.97). Таким образом, независимости действий, даже в новых для себя обстоятельствах, присуща решительность их реализации.

Структура ИПС у кандидатов группы **№3** представлена критичностью анализа в производственной сфере (GCR и Слова r=.88; Коэф1и Uпр r=,77; Коэф1 и Uобщ r=0,74), которая помогает адаптироваться к ситуациям, в том числе и неожиданным (ESsss и GCR r=0,6). Проблемы производственных отношений кандидатами решаются (ESsss и Uпр r=-,68) за счет снижения творческого подхода в сфере общения (M16PF и A16PF r=-.73). Вероятно, поэтому однообразие в деятельности (BSsss и Общ. r=.87) кандидатами преодолевается и они контролируют ее условия и

обстоятельства (Модель. и E16PF r=.89; Оц.рез и Q316PF r=.9; План. и Программ. r=.92), оставаясь восприимчивыми к эмоционально насыщенным событиям (MR и ER r=-.87; ER и IR r=-.74; ODR и NPR r=-.8; IR и NPR r =. 66). Полагаем, что эффективное средство кандидатов группы №3 – умение критически анализировать развитие событий, контролировать условия и обстоятельства, в сочетании с ответственностью это дает надежный результат труда, однако эмоциональная восприимчивость к ситуациям не позволила кандидатам показать свои преимущества конкурсной комиссии.

Взаимосвязи ИПС в группе №4 показали, что адаптироваться к деятельности помогает эмоциональная устойчивость, самообладание, исследование социальных обстоятельств ситуаций (Модель. и GCR r=-.81; Гибк. - Q216PF r=-.84, Q216PF и A16PF r=-.61; C16PF и MD16PF r=.72; MD16PF и G16PF r=.58; «Слова» и Коэф.1 r=.9; UAsss и F16PF r=.71). Кандидаты более успешны в хорошо знакомой ситуации (C16PF с L16PF r=-.63, с ESsss r=-.6, с O16PF r=-.64), достигая мобилизации ресурсов через контроль состояния (H16PF и ODR r=-.61; Uз и H16PF r=.62). Субъективный контроль деятельности, поведения вызывают у них состояние фрустрированности (Uобщ и H16PF r=.68; Uпр. и Q416PF r=-.61; Uн и M16PF r=-.5). Картина связей фиксирует предпочтение кандидатами группы №4 деятельности в знакомой и комфортной среде.

Вторым уровнем анализа ИПП были «**индивидуальные критерии оценки значимости деятельности».** Результаты беседы показали, что ведущими для кандидатов группы №1 названы социальная значимость деятельности и ее содержание, направленность на расширение знаний. Кандидаты группы №2 склонны рисковать, двигаясь к лично привлекательной цели, а в предметной сфере деятельности им важен прагматический подход. Кандидаты из группы №3 реализуют установку на уверенные действия в освоенной, знакомой среде, а незнакомые обстоятельства деятельности вызывают напряженность, снижают результаты решений, что приводит к размытости в их представлении образа банковского специалиста. В основе оценки группы №4 – прослеживается установка на деятельность в условиях стандартных, определенных, не требующих перестройки действий, поиска новых решений.

Третий уровень анализа ИПП это плоскость **профессиональной направленности.** Показано, что смысловыми ориентирами для кандидатов группы №1 являются ответственность в труде, стремление развивать имеющиеся навыки, умения, расширять знания. Данные результаты совпадают с общим требованиями труда («ответственностью») и частными («разделение идеологии и культуры организации»). Смысловыми ориентирами профессиональной направленности кандидатов группы №2 стали достижение личностно значимых целей, свобода творческой инициативы, опора на личностные ресурсы, готовность конкурировать, стремление к самостоятельности и независимости. Смысловыми ориентирами для группы №3 было соответствие нормативам труда через высокий уровень самокритики и отсутствие широкого взгляд на возможности человека. Указанные характеристики пересекаются с такими требованиями деятельности, как ответственность, исполнительность, приверженность идеологии организации. Смысловыми ориентирами для кандидатов группы №4 являлись формальная сторона деятельности с опорой на знания, навыки, умения, позволяющие выполнять необходимый алгоритм деятельности без творческой активности.

Итак, ИИП в плоскости профессиональной направленности фокусируется вокруг координат «**ответственность**» (группы №1,№2,№3), «**исполнительность**» (№1, №3, №4), «**планирование профессионального маршрута**» (№1), «**критическая оценка явлений» (№3)**. Внимание к организационной культуре, идеологии банка и требованиям к специалистам понимается кандидатами из группы №4 как заданный уровень знаний и подготовки. С позиции частных ПВК готовность конкурировать (кандидаты из группы №2) может рассматриваться как источник психологических рисков в коллективе. Этот результат находит свое подтверждение, так как с тремя кандидатами группы был прерван трудовой контракт еще в период стажировки.

Координата «**сотрудничество»** в группе №1 раскрыта через продуктивность решения социальных проблем, сопровождающихся интенсивными переживаниями, умением кандидатов контролировать поведение. Для группы №2 характерна прагматичность в решении вопросов труда, готовность конкурировать и соревноваться, отдавая приоритет «достижению» в сравнении с «сотрудничеством». В группе №3 неожиданные обстоятельства деятельности, требующие социального взаимодействия, вызывают фрустрацию. Группе №4 присуще слабое развитие инструментальной стороны общения, которое в образе «я профессионал» замещается приоритетами карьеры**.**

Координата «***способ решения профессиональных задач»,*** как субъективная значимость, ценность получаемого и отдаваемого, показала, что для групп №1 и №3 значимость задач деятельности имеет основное значение по сравнению с группами №2 и №4. В группе №2 решение задач деятельности есть функция увеличения возможности реализации личностно значимой цели (предметной, социальной). В группе №4 решение задач деятельности означает избегание проблем и обеспечение комфортного самочувствия в труде.

Результаты исследования характеристик ИПП показали возможность описания уровней (плоскостей) и направлений их координат, содержательно охватывающих ***индивидуально-психологические свойства личности, индивидуальные критерии оценки значимости деятельности и профессиональную направленность, в которых субъект трудовой деятельности реализуется.*** Рассмотренный нами уровневый подход к построению экспертной оценки при профессиональном отборе позволяет структурировать и повысить надежность психологического заключения.

Библиографический список:

1. Алдашева А.А., Медведев В.И., Сарбанов У.К.Психология банковской деятельности. - СПб.: Семаргл, 2006.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности и группы: понимание, виды и тенденции исследования // Психологический журнал. - 2011. - № 4. - С. 45-56.
3. Основы инженерной психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Высшая школа, М. - 1986.

Системогенез социально-психологического механизма доверия

И.В. Антоненко,
д.пс.н., проф. кафедры психологии и педагогики ГУУ, г. Москва

В настоящее время одним из ведущих общенаучных подходов является концепция системогенеза [1; 4; 5; 7; 8 и др.]. В психологии данный подход позволяет проследить формирование и развитие тех или иных психических функций в их существенных моментах. Предметом нашего рассмотрения является системогенез доверия на индивидуальном уровне. Проблеме доверия посвящено значительное число работ [2; 3; 6; 9 и др.]. Системогенез доверия протекает как процесс формирования обобщенного социального качества личности, которое определяет целостную реакцию индивида на наличные социальные условия по критерию доверия/недоверия.

Как указывает ряд исследователей, каждая личность характеризуется базисным уровнем доверия (Э. Гидденс, В.П. Зинченко, К. Роджерс, Т.П. Скрипкина, Э. Эриксон и др.). Формирование базисного доверия происходит в процессах ранней социализации в ходе общения и проявляемой ребенком активности, направляемой взрослым, которая постепенно приобретает черты деятельности. Деятельность помимо основного предмета деятельности имеет косвенные предметы. Доверие соотносится с таким косвенным предметом. Предмет доверия – это тот фактор среды, который определяющим образом влияет на успешность/неуспешность достижения цели деятельности или определяет комфортность/некомфортность нахождения в данных условиях. Предмет доверия может совпадать или не совпадать с предметом деятельности. Успешность/неуспешность удовлетворения актуальной потребности в процессе деятельности является пропорциональным критерием доверия, определяющим уровень формируемого доверия к объекту деятельности (доверия). Данная ситуация выступает как фактор, запускающий системогенез доверия и формирующий его на всех этапах.

Необходимо различать доверие в широком и узком значении. Доверие в широком значении – это встречное эквивалентное отношение субъекта к объекту в прямой зависимости от обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности или негативности, обусловливающих успешность или неуспешность деятельности. Отношение доверия / недоверия также выражает относительно недифференцированное, обобщенное, интуитивное отражение условий внешней среды. Только некоторый посильный элемент трудностей в удовлетворении потребностей, мера этих трудностей, является, с одной стороны, развивающим моментом для ребенка, с другой – формирует

более объективное отношение к действительности и реалистичные жизненные стратегии, которые включают в себя достаточно дифференцированные отношения к различным факторам среды по критерию «доверие / недоверие».

В процессе системогенеза доверия формируются типы личности по этому основанию, характеризуемые разным уровнем базисного доверия к миру. В ситуации, когда личность находится в социальной среде с низким уровнем доверия, а в ней существует потребность в более высоком уровне доверия, она осуществляет специальную деятельность, мотивом и предметом которой выступает доверие, по поиску микросреды с более высоким уровнем доверия, адекватным этой личности. В процессе своего развития отношение доверия приобретает у индивидов все более значительное дифференцирование к отдельным условиям среды: людям, социальным явлениям, товарам, видам информации и т.п.

Процесс формирования доверия протекает на многих психических и морфологических уровнях сначала в рамках синкретического психического новообразования (Л.С. Выготский), представляющего собой общий механизм отклика на внешнюю действительность, затем из него постепенно вычленяются более частные, более специализированные механизмы и в их числе механизм доверия, более точно характеризуемый как функциональный орган доверия (А.А. Ухтомский, В.П. Зинченко). Функциональный орган доверия представляет собой систему психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых), реализующих функцию доверия. Он является психическим механизмом доверия, тем психическим инструментом, который определяет и формирует необходимый уровень доверия. Когда этот орган активизирован внешним агентом, ситуация раздвигается за пределы чисто психического функционирования, она становится социально-психологической. Функциональный орган доверия формируется в процессе жизни как один из результатов взаимодействия с миром и общения с другими людьми. Это психическое образование функционально обеспечивает отношение доверия (недоверия). Когда орган доверия сформирован, можно говорить о механизме его работы. Этот орган находится в потенциальном состоянии, латентном, непроявленном, пока нет «ситуации доверия», т.е. ситуации в которой человек проявляет доверие. Когда возникает ситуация доверия, которая субъективно представлена в сфере психики, то орган активизируется и в преломлении субъективной данности ситуации проявляет актуальное доверие в форме конкретного переживания доверия, актуального состояния доверия, суммы психических процессов, проявляющих отношение доверия.

Ситуация доверия – это ситуация, релевантная доверию, ситуация, в которой доверие существенно, ситуация, которая требует от субъекта определиться по поводу уровня доверия в ней. В этой ситуации обычно имеется ее ведущий фактор в лице конкретного человека (группа людей), он и определяет специфику ситуации. И выработать уровень доверия в этой ситуации – это значит определиться с уровнем доверия по отношению к этому ведущему фактору ситуации. Не всякая ситуация является ситуацией доверия, существуют ситуации безразличные, индифферентные доверию: либо в силу того, что уровень доверия в них уже установлен, известен (ситуации условно-индифферентные доверию), либо в силу того, что для нее доверие неактуально (ситуации безусловно-индифферентные доверию). Таким образом, со стороны социально-психологического механизма доверия необходимо в самом общем виде выделять: 1) сам психический функциональный орган доверия, 2) некую ситуацию, которая субъективно дана как ситуация доверия, 3) актуально проявляемое доверие. Это принципиальный социально-психологический механизм доверия. Ситуация является объективным сочетанием ряда внешних обстоятельств, но как «ситуация доверия» или «ситуация безразличная доверию» она оценивается субъективно данным субъектом. Значит, ситуация доверия всегда существует в преломлении сознания конкретного субъекта: существуют объективная ситуация и субъективная ситуация (А.В.Карпов). И то, что для одного субъекта является ситуацией доверия, когда требуется проявлять доверие или недоверие, для другого таковой не является. В то же время, доверие проявляет не орган доверия как таковой (он только инструмент), а человек с помощью органа доверия и по отношению к другому человеку (объекту доверия) в ситуации, в которую входят все ранее выделенные моменты, включая факторы доверия. Таким образом, действительный социально-психологический механизм доверия должен включать в себя все эти элементы: субъект и объект доверия, ситуация доверия, включая факторы доверия, деятельность, объектное отношение, наконец, само актуально проявляемое доверие.

Психический функциональный орган доверия аккумулирует в себе индивидуальный опыт личности. Этот опыт, естественно, включает в себя и преломленный через индивида семейный,

родовой, этнокультурный и прочий социальный опыт. Поэтому можно говорить о различных культурах доверия: семейной, национальной, той или иной социальной среды. Но непосредственным носителем доверия выступают отдельные индивиды, психика которых в качестве одной из социально-психологических функций формирует функцию доверия и эту функцию реализует орган доверия как специфическое психическое образование. В то же время доверие реализуется и существует в социальном межличностном (или социально-психологическом) пространстве, между людьми. То есть доверие порождается в общении и взаимодействии людей, и важнейшей своей причиной имеет общение (взаимодействие) людей, и осуществляется как функция общения (взаимодействия). Хотя индивид – необходимое звено доверия (носитель функционального органа доверия), доверие по существу является функцией общества, функцией общения (взаимодействия). Сам отдельный индивид вне общества вообще не формирует социальную психику. Именно социальная среда является необходимой предпосылкой человеческого доверия.

Таким образом, в основе системогенеза социально-психологического механизма доверия лежат три принципиальных момента: наличие функционального органа доверия (который также формируется и развивается в этих условиях, является изначально недифференцированным психическим образованием), ситуации доверия и актуального доверия. Функциональный орган доверия представляет собой систему психических процессов, реализующих функцию доверия. Он является психическим механизмом доверия, реализующим функцию доверия на стороне личности – субъекта доверия. Но он переходит из потенциального состояния в актуализированное лишь при субъективной данности ситуации доверия. Ситуация доверия – это ситуация, релевантная доверию, ситуация, которая требует от субъекта определиться по поводу уровня доверия в ней, доверия к ее агенту, т.е. ведущему фактору этой ситуации (предмету доверия). Не всякая ситуация является ситуацией доверия, существуют ситуации, безразличные доверию: либо в силу того, что уровень доверия в них уже установлен, известен, либо в силу того, что для нее доверие неактуально. Введение в социально-психологическую структуру доверия ситуации доверия позволяет построить ситуационную модель доверия.

Библиографический список:

1. Анохин П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – М., 1948. - Т. 26. - № 8. - С. 81-99.
2. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. - М., 2006.
3. Зинченко В. П. Психология доверия. – Самара, 2001.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М., 2004.
5. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. - М., 2003.
6. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. - М., 2008.
7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М., 2002.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.
9. Sztompka P. Trust: a sociological theory. - Cambridge, 1999.

Составляющие конкурентоспособности: компетентность и компетенция

И.Г. Ахунова,
маг. психологии, ст. преп. кафедры психологии и конфликтологии РГСУ, филиал в г. Минск, Беларусь

Развитие профессионала и саморазвитие личности напрямую связано с понятием «конкурентоспособность». Изначально этот термин использовался в экономической сфере и в словарях понимался как антагонистическая борьба между частными производителями за более выгодные условия производства и сбыта товара, за получение наибольшей прибыли. В дальнейшем категория «конкурентоспособность» нашла свое место в категориальном аппарате педагогики и психологии. При этом структурно-содержательная трактовка данного понятия, в отличие от его сущностных характеристик, далека от однозначного толкования.

В отличие от определения конкурентоспособности, принятого в экономических дисциплинах современные специалисты, это Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др., предлагают под конкурентоспособностью понимать способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя личностно, профессионально, социально, нравственно [5].

Мы знакомы со взглядами на эту проблему и других авторов. Дж. Грейсон определяет характеристики конкурентоспособности: развитая потребность в достижении успеха и уверенность в своих силах на основе осознания собственных способностей и возможностей [3]. А.Г. Асмолов определяет психологические черты конкурентоспособной личности: сильная личность, готовая жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способная смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и нетрадиционно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом, в состоянии сделать свою жизнь и жизнь окружающих содержательной, интересной и счастливой [2].

По мнению Л.М. Митиной, «развитие конкурентоспособной личности – это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях» [5].

Конкурентоспособная личность по В.И. Андрееву – это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами. Этим специалистом построена модель конкурентоспособной личности: «Идеальная конкурентоспособная личность должна обладать следующими параметрами: мотивами и ценностными ориентациями, нравственными качествами, гражданскими качествами, интеллектуальными и деловыми качествами, особенностями поведения и характера, коммуникативными способностями, организаторскими способностями, само-способностями и само-процессами» [1, с.27-29].

Конкурентоспособность является социально-профессиональным личностным качеством, интегрирующим социальные и профессиональные характеристики, включающим социальное и профессиональное содержание. Акмеологическая направленность личности специалиста включает профессиональные и социальные ценностные ориентации, профессиональное и социальное целеполагание, мотивацию профессиональной деятельности и социального взаимодействия, стремление к профессиональному и социальному успеху.

Компетентность личности представляет собой систему социально- и профессионально важных знаний, умений, опыта конструктивного поведения, деятельности и общения в процессе решения задач социального взаимодействия профессиональной деятельности. Конкурентоопределяющие личностные качества (профессионально- и социально значимые) объединяют характерологические качества и способности, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности и социального взаимодействия.

Внепрофессиональные характеристики обеспечивают специалисту дополнительные конкурентные преимущества, способствуя, при равных (или почти равных) профессиональных характеристиках, более эффективной реализации себя специалистами в социуме. Во внепрофессиональном содержании заключается принципиальное различие категорий «конкурентоспособность» и «профессионализм». Гранью, разделяющей описываемые категории, является понятие востребованности специалиста, которая обусловливается рядом качеств, выходящих за пределы профессиональной сферы в сферу общечеловеческих характеристик. Это качества, одобряемые обществом, позитивно воспринимаемые окружающими (гражданственность, порядочность и т.п.), помогающие специалисту ориентироваться в социуме, искать и находить в нем место, соответствующее притязаниям и уровню подготовленности и т.д.

Профессиональное содержание структурных компонентов конкурентоспособности определяется особенностями профессиональной деятельности: ее целями и ценностями, предметом и средствами, действиями и операциями, основными характеристиками профессиональной среды. Они определяют конкретные параметры профессиональной компетентности и направленности личности, а также предъявляют определенные требования к характерологическим качествам и способностям специалиста. Чем больше соответствует специалист указанным параметрам и требованиям деятельности, тем более вероятным является достижение им профессионального успеха.

Компетентность – это знания, умения и навыки, определяющие способность личности к решению задач в определенной сфере деятельности, в том числе и профессиональной. В психологии труда это понятие соотносится и с другими определениями. Так, А.К. Маркова представляет компетентность как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [5].

Компетентность как систему знаний рассматривают эту категорию А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, в противовес понятию профессионального уровня, понимаемого как степень сформированности умений и навыков [7].

В концепции Дж. Равена компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности. При этом предполагается, что наиболее важную роль при определении компетентности играет именно ценность деятельности для субъекта. Для ее оценки предполагается вначале измерять ценность деятельности и лишь затем – совокупность внутренних средств, с помощью которых субъект достигает определенного результата в данной деятельности [6].

В литературе существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Например, В.М. Шепель в определение компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [1].

Отечественные специалисты Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [4]. А.Л. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаков и другие в понятие «компетентность» включают знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности [5].

Под компетентностью также понимается совокупность компетенций. Таким образом, определяя компетентность, можно выделить следующие виды компетенций, которыми должны обладать будущие специалисты:

- ориентация на результат. Если специалист имеет такую компетенцию, то он постоянно находит способы выполнения поставленных перед ним задач, непрерывно повышает свою производительность, которая является одним из показателей эффективности деятельности;
- коммуникативность – это навыки общения с людьми группами, навыки урегулирования конфликтов, навыки получения и передачи обратной связи, установления и развития контактов. Такая компетенция очень важна для специалистов, которые работают с людьми;
- организационная компетенция – это не только организаторские навыки, связанные с организацией конкретных мероприятий, в большей степени сюда относятся навыки управления временем, принятия решений, нормирования и многие другие навыки;
- личностная компетенция, под которой подразумевается личностная зрелость, понимание человеком своей жизни и жизни вообще, понимание глубинных мотивов поведения, способность брать на себя ответственность за то, что происходит в жизни (достижения, неудачи и т.п.);
- профессиональная компетенция – это отражение возможностей специалиста, имеющего конкретную квалификацию, по достижению поставленных целей, обозначенных в рамках данной профессиональной квалификации;
- информационная компетенция – способность при помощи информационных технологий самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию;
- готовность и способность обучаться – одна из наиболее важных компетенций. В современном мире профессиональные знания очень быстро устаревают и становятся неактуальными, поэтому для того чтобы следовать в ногу со временем, уметь применять новую технику и технологии, необходимо постоянно быть готовым к обучению;
- способность применять свои знания и умения – данная компетенция характеризуется не только многообразием видов выполненной и выполняемой индивидуальной работы, но и исполнительской дисциплиной, соответствием своей деятельности установленным требованиям.

Компетентность и компетенция – понятия взаимообусловленные. В идеальном варианте развития повышение уровня компетентности ведет к расширению сферы компетенции, и наоборот,

расширение сферы компетенции обуславливает необходимость в повышении уровня компетентности. Компетенция – это сфера деятельности, в которой субъект имеет реальную возможность решать определенные задачи и принимать соответствующие решения.

Библиографический список:

1. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. — Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 2002.
3. Грейсон Дж., О Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. - М., 1991.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.; Воронеж, 2002.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000.

Характеристика кризисов профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза

Т.В. Бугайчук,
к.пс.н., ст. преп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Резкие изменения в политике и экономике высокопрофессиональных обществ приводят к масштабным психологическим катастрофам, прерывающим привычные профессиональные отношения, дестабилизирующим структуры и разрешающим стереотипы. В нашей стране экономико-политические и социальные изменения затрагивают профессиональную сферу не столько в силу ее высокого качественного статуса, сколько из-за широкой втянутости населения в эту сферу, что неизбежно приводит к развитию масштабных социогенных профессиональных кризисов.

Любой профессиональный кризис – это кризис идентичности личности, у которой объективная необходимость в профессиональной переориентации вступает в конфликт с субъективной потребностью в сохранении прежней идентичности.

Кризис идентичности — это этап формирования личностной идентичности, когда возникает конфликт между элементами идентичности и соответствующим ей способами «вписывания» себя в окружающий мир и изменившейся ситуацией, вызванной социальными или биологическими факторами.

С начала XX столетия понятие идентификации вошло в тезаурус зарубежной и отечественной психологии, этот феномен постоянно исследовался с позиций различных теорий личности.

В отечественной литературе анализу основных наработанных к сегодняшнему дню теоретических представлений об идентичности посвящены работы Г.М. Андреевой, Н.В. Антоновой, Е.П. Ермолаевой, Н.Л. Ивановой, Ю.П. Поваренкова, Е.Т. Соколовой, Т.Г. Стефаненко, Л.Б. Шнейдер и др.

В результате проведенного теоретического анализа можно отметить: общей для социальных наук является точка зрения, что идентичность дает индивиду все то, чем располагает та группа индивидов, с которой данный индивид себя идентифицирует, единство с которой он переживает. Идентичность позволяет индивиду присваивать себе часть тех достоинств и преимуществ, которыми располагает объект его идентификации. Также идентичность – это отношение, наполняемое положительными эмоциями, в первую очередь радостью и уверенностью индивида в своем положении, т.к. благодаря идентичности оно представляется более прочным и надежным.

Г.М. Андреева выделила основные процессы, свойственные массовому сознанию в ситуации нестабильности, требующие социально-психологического анализа: а) глобальная ломка устоявшихся социальных стереотипов; б) изменение системы ценностей и в) кризис идентичности.

Проблемой кризиса идентичности занималась Н.М. Лебедева. По ее мнению, для того, чтобы произошли серьезные изменения в идентичности, необходимо радикальное изменение социальных категорий в обществе, служащих основой многообразных процессов идентификации личности. Н.М. Лебедева отмечает, что изменились не только социальные категории, к которым человек может себя причислить, но и суть процессов самоидентификации, их направленность и цели. Происходит изменения базальных ценностей и потребностей (самый общий вектор изменения ценностей – от однородности к разнообразию, от коллективизма к индивидуализму, а потребностей – от поиска позитивного самоощущения к поиску смысла).

С.Г. Климова, изучая кризис идентичности, пришла к выводу, что в меняющемся обществе люди освобождаются от прежней идентичности, они вынуждены сопоставлять, выбирать, создавать новые общности, ориентируясь на совпадение личных ценностей с предлагаемыми тем или иным сообществом.

Новую для нашего общества проблему – профессионального маргинализма сформулировала Е.П. Ермолаева на основе представлений о профессиональной идентичности. Это понятие является поведенческим и концептуальным антагонистом профессиональной идентичности. По ее мнению, сущностный признак маргинализма как психологического явления: при внешней формальной причастности к профессии — внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы профессионального труда как в плане идентичности самосознания (самоотождествление со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов или целей).

Подготовка профессиональных педагогов диктуется кардинальными изменениями, происходящими в российском образовании. На протяжении многих десятилетий в вузовской педагогике говорилось о необходимости рассматривать студента преимущественно как субъекта обучения. Но реальности жизни вне вуза и внутри него были таковы, что эта позиция в течение долгого времени оставались декларативными.

По мнению Ю.П. Поваренкова, в основе любого профессионального становления лежат процессы идентификации; вопрос состоит в том, с чем и с кем идентифицирует себя человек, выбирающий или отвергающий ту или иную профессию, тот или иной стиль профессиональной деятельности и какие жизненные задачи он решает посредством профессии.

В соответствии с концепцией становления личности профессионала Ю.П. Поваренкова, профессиональная идентичность как критерий профессионального развития свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

В полном соответствии с этим предположением, им выделяются три основные линии развития профессиональной идентичности, а соответственно и три группы параметров, которые можно использовать для оценки уровня ее сформированности. Параметрами профессиональной идентичности выступают: принятие профессии, а именно удовлетворенность различными сторонами профессиональной деятельности и профессии в целом, принятие себя в профессии — качественные и количественные особенности профессиональной самооценки (структуру идеальной и реальной Я – концепции), принятие ценностей профессионального сообщества — особенности ценностной сферы и ряд других.

С позиций концепции профессионального становления Ю.П. Поваренкова и опираясь на наше исследование, в рамках которого изучалось становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза, мы можем дать следующие характеристики кризисам профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза.

Как показывают материалы исследований, в период с 4 по 6 семестр наблюдается значимое понижение принятия себя как профессионала, что свидетельствует о наличии кризисного периода по данному параметру профессиональной идентичности, который, скорее всего, связан с нереализованностью профессиональных притязаний. Данный кризис идентичности является основанием для последующего развития профессиональной идентичности, в данном случае учебно-профессиональной идентичности, с 4 по 8 семестр отмечается переход от учебно-академической

идентичности к учебно-профессиональной. На 10 семестре кризис идентичности проявляется больше на качественном уровне, где процесс идентификация наблюдается максимально по качествам креативный и гуманный.

Со 2 по 6 семестр наблюдается тенденция к снижению принятия профессии. Отмечаются значимые изменения профессиональных запросов студентов 1 и 2 курсов по сравнению со студентами 3 и 4 курсов. Тенденция к снижению на 6 семестре связана с переходом от учебно-академической идентичности к учебно-профессиональной. Представления студента-третьекурсника о профессии, ее содержании, условиях деятельности изменяются с идеальных на реальные, данная закономерность связана с первой ознакомительной педагогической практикой в школе.

По параметру принятие ценностей профессионального сообщества наблюдается переориентация ценностей, которая происходит на 6 семестре и проявляющаяся кризисом идентичности. На 2 и 4 семестре ценности профессионального сообщества для их принятия и идентификации с ними, по мнению студентов, должны носить социально активный, самостоятельный, творческий характер, они более учебно ориентированы, здесь развивается учебная идентичность. На 8 и 10 семестре, после кризиса идентичности на 6 семестре, тенденция меняется в сторону приоритета исполнительских, носящих неактивный характер ценностей, данная смена ведет за собой формирование учебно-профессиональной идентичности. Эта тенденция связана с прохождением первой педагогической практики на 3 курсе.

Таким образом, процесс профессиональной идентичности студентов педагогического вуза осуществляется поэтапно через последующую смену учебно-академической, учебно-профессиональной, профессиональной идентичности. Переход от одного вида идентичности к другому происходит на основе кризисов идентичности. В основе становления профессиональной идентичности лежит взаимодействие ее параметров, ведущую роль среди которых играет параметр принятия профессии, параметры профессиональной идентичности имеют специфическую динамику развития, которая проявляется в гетерохронности кризисов идентичности.

Проявление и зависимость личностных свойств студентов вуза от уровня самооценки

А.Н. Быстров,
д.пс.н., доц. кафедры психологии и педагогики САФУ, г. Архангельск

Изучение личностных свойств студентов вуза дает в целом представление о сильных и слабых звеньях развития личности данной категории молодежи, что способствует оптимизации процесса воспитания и обучения. В юношеский период интенсивно продолжается личностное саморазвитие, когда молодые люди рефлексируя, прилагают усилия к становлению себя как личности и будущего профессионала, соотносят свои поступки, действия и поведение с социальными ожиданиями. Адекватное понимание профессионального самоопределения, возможно только с позиций целостной психологической концепции становления и реализации личности [3]. Молодые люди, притязая на свои позиции в социальном пространстве, тем самым субъективируют личностное психологическое пространство. Среда, в свою очередь, во всем ее многообразии создает условия развития и реализации специфических личностных свойств молодежи, определяя границы их особого неповторимого потенциала [2]. Притом детерминантами личностных свойств могут выступать культурно-исторические социально-экономические и климато-географические особенности региона, в котором они проживают. Личностные свойства представляют системное образование человека как социальной единицы и уникальной личности, создавая устойчивую структуру и динамические отношения между собой. В иерархии личностных свойств системообразующим фактором выступает самосознание, важнейшим компонентом которого является самооценка, как регулятор поведения и деятельности, она в значительной степени определяет социальную адаптивность и дезадаптивность личности. Расхождение между уровнем притязаний и уровнем самооценки зачастую подвергает молодежь к аффекту неадекватности, порождающему негативные психические состояния, сопровождаемые нервно психическим напряжением [1]. Какие же психологические свойства присущи студенческой молодежи, проживающей в северных районах Европейской части России, в большей степени и какие – в меньшей? Какова зависимость их проявления от уровня самооценки? Ответы на поставленные вопросы стали искомым научным материалом проводимого исследования.

Общей методологической основой исследования выступила идея зависимости проявления психологических свойств от уровня самооценки в контексте региональных условий среды обитания молодежи.

Объектом исследования явились личностные свойства студентов института нефти и газа Северного Арктического федерального университета имени М.В. Ломоносова в возрасте 19-20 лет.

Изучались взаимосвязи и взаимовлияние самооценки на структурные компоненты самоактуализации, волевые качества, ассертивность, личностные характеристики и акцентуации характера молодых людей.

Результаты статистического анализа данных самоактуализации личности студентов показывают, что в основной своей массе они понимают экзистенциальную ценность жизни. Разделяя ценности самоактуализирующейся личности, молодые люди стремятся к гармоничному бытию и здоровым отношениям, однако эти отношения неустойчивы, что подчеркивает тенденцию на снижение естественной симпатии и доверия к людям. Жажда и открытость новым впечатлениям, стремление к творчеству позволяют расширение границ мировоззрения и жизнедеятельности. Проявление автономности и спонтанности скорей всего фрустрируется особенностями культурно-исторической среды, оказывающей влияние на психическую деятельность и поведение. В силу отсутствия четкости в осознании подлинного феномена свободы они не могут еще в полной мере распоряжаться ей и своей независимостью, что является для них жизненной проблемой.

Оценки по шкалам «самопонимания» и «аутосимпатии» свидетельствуют, что чувствительность к проявлению своих желаний и потребностей слаба. Недостаточно четко сознается Я-концепция, являющаяся источником тревожности и неуверенности в себе, хотя молодые люди располагают необходимым потенциалом к общению, но вместе с этим испытывают недостаточную гибкость и способность к адекватному самовыражению в нем.

Как показали проведенные эмпирические исследования, креативность слабо зависит от уровня самооценки, однако для окончательного утверждения требуется проведение дополнительного изучения этого вопроса выходящего за рамки данного исследования.

Оценка степени развитости волевой регуляции показала, что студенты стремятся к самостоятельности в принятии решении, обладают способностью противостоять мнению группы, отстаивая свою точку зрения на происходящее. Они в целом умеют контролировать свои эмоции, терпеливо перенося нагрузки монотонной деятельности, владеют собой и своими состояниями. Проявленная выдержка характеризует их как способных подчиняться системе, где определяющими факторами являются порядок и дисциплина. Осознавая свои цели в жизни, как правило, они стремятся планировать свое время и порядок выполнения дел. Блокада реализации намеченных целей может быть источником развития отрицательных психических состояний – фрустрации, агрессивности, стресса.

Положительная корреляция самооценки с такими ведущими волевыми качествами, как инициативность, решительность, настойчивость, подтверждает социальную и профессиональную адаптацию студентов к будущей трудовой деятельности. В совокупности полученные результаты данного блока исследования дают основание говорить о наличии фактора настойчивости и высокого уровня психосоциальной активности, что немаловажно при осуществлении намеченных жизненных целей.

Диагностика свойств личности при помощи Фрайбургского личностного опросника показывает открытость молодых людей к социальному окружению. При высоком уровне самокритичности они склонны к доверительно-откровенному взаимодействию.

Искренность ответов подтверждает их способность признавать собственные недостатки и ошибки. Вместе с этим молодежь склонна к агрессивному отношению к социальному окружению и стремлению к доминированию, что проявляется в попытках их ассертивного поведения при отстаивании своих убеждений и взглядов на те или иные явления и события жизни. Так, у 32% исследуемых студентов выявлен высокий уровень ассертивности, у 25% – средний, у остальных – низкий. Немаловажным фактором является устойчивость к стрессу, базирующемуся на хорошей защищенности к воздействию внешней среды с обильным разнообразием жизненных ситуаций. Настойчивость, упорство и активность отражают их целеустремленность в достижении желаемых результатов своей деятельности. Однако временные колебания настроения, в общем-то, свойственные данному возрасту, вполне уравновешиваются волевыми качествами, обозначенными выше, что дает основание говорить в целом об эмоциональной устойчивости молодых людей.

Положительная корреляция между реактивной агрессивностью и уровнем самооценки свидетельствует еще раз о том, что отстаивание своих взглядов и мнения у молодежи зависит от собственного представления о себе, закрепленного в Я-концепции.

В целях углубленной дополняющей оценки личности студентов при использовании психодиагностического теста Мельникова-Ямпольского выявлено, что молодежь в целом уважает социальные нормы и этические требования. Она характеризуется порядочностью, требовательностью к себе и другим людям. Чаще стремится действовать в соответствии со своей честью и совестью. Ей несвойственно отступление от общепринятых моральных норм. Социализированность поведения чаще сопровождается спокойствием и рассудительностью. Проявляемый интерес ко всему новому и необычному может сопровождаться упрямством и несговорчивостью в их поведении.

На общем фоне спокойствия и непринужденности проявляет инициативность и честолюбие, склонность к соперничеству и соревнованию. Присутствует серьезность и реалистичность, высокая требовательность к себе. Однако при столкновении с серьезными трудностями могут впасть в отчаяние и потерять уверенность.

При росте уровня самооценки у молодых людей показатель интроверсии снижается, а экстраверсии растет, что зафиксировано отрицательной связью между проявлением интроверсии и уровнем самооценки.

При измерении акцентуации характера студентов методом Леонгарда-Шмишека выявлен высокий уровень психосоциальной активности молодых людей.

Непереносимость одиночества, однообразия и размеренности жизни сопровождается неустойчивостью настроения. Проявление активности напрямую зависит от уровня самооценки, что подтверждается достоверной положительной взаимосвязью между этими параметрами.

Подводя итоги проведенного анализа, отметим следующие наиболее существенные моменты.

Понимание проявления и зависимости личностных свойств студентов вуза возможно только в рамках психологической концепции развития личности молодежи Севера, на основе анализа сегодняшних проблем. С такой позиции личностные свойства рассматриваются как специфическая форма проявления и парциального развития субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Взаимосвязь между личностными свойствами и уровнем самооценки имеет фрагментарный характер. На данном возрастном этапе обучения в вузе психосоциальная активность студентов направлена на удовлетворение потребности в познании самого себя, расширении мировоззрения и профессиональной идентичности. Позитивная активность обусловлена самостоятельностью, выдержкой, целеустремленностью, открытостью, совестливостью и общительностью. Проявление демонстративности, по всей видимости, вызвано социально-экономическими процессами в стране порождающими личностно-эгоистические формы поведения среди современной молодежи.

Проявление личностных характеристик студентов вуза структурировано ведущими свойствами в сопряжении с самооценкой как центрального образования личности. Доказано, что самооценка оказывает значительное влияние на эффективность функционирования личности в целом, на уровень рефлексивности и является одним из основных регуляторов поведения молодых людей.

Библиографический список:

1. Быстров А.Н. Специфика личностных свойств молодежи Севера / Автореф. дисс. док. наук. – М., 2010.
2. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007.
3. Поваренков Ю.П. Системогенетический подход к характеристике профессионального самоопределения личности / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 2007. – С. 13-18.

Особенности формирования «образа профессионала»

В.П. Вишневская,

д.пс.н., проф. ИНБ РБ, г. Минск, Беларусь

Вопросам профессиональной успешности, ее критериям оценки посвящены многочисленные публикации ученых различных областей знаний.

В отечественной и зарубежной психологической науке, в рамках рассматриваемой проблемы, преобладают исследования, направленные на изучение различных аспектов реализации личности в профессии. Вместе с тем, недостаточно изучены вопросы генезиса, функций и структуры «образа профессионала» и его функционирования в процессе профессионального становления и личностного роста специалиста, принятии – «образа профессионала», как детерминанты успешности.

В этой связи проведено социально-психологическое исследование**,** цель которого заключалась в изучении динамики структуры профессионального самосознания личности, в общей системе формирования и функционирования «образа профессионала».

Изучая феномен профессионального самосознания как процесс и как результат осознания личностью собственного профессионального развития и личностного роста в общей системе формирования и функционирования «образа профессионала», в исследовании уделялось внимание выявлению специфических компонентов структуры «образа профессионала», а также условий и факторов, оказывающих влияние на динамику этих процессов.

Теоретико-методологическая основа и методы проводимого социально-психологического исследования определялись в соответствии с особенностью его предмета и задач. В исследовании использовался системный и диалектический подходы. Диалектический подход позволил «синтезировать» теоретические и эмпирические знания по обозначенной выше проблеме. Необходимо отметить то, что имеющие место сложности теоретического анализа феномена самосознания закономерно отражаются и на методическом обеспечении исследования.

Методы исследования: эмпирический, психодиагностический, биографический, феноменологический метод (Э. Гуссерль, П. Рикер, М. Хайдеггер, М. Мерло-Понти и др.) как путь исследования и понимания непосредственного опыта реализации личности в профессиональной деятельности, обработки данных.

На основании анализа результатов проведенного исследования было выявлено наличие многочисленных подходов в изучении феномена «образа профессионала». Однако отсутствовала единая концепция в понимании обозначенной выше проблемы. Вследствие отсутствия общей концепции «образа профессионала» и многообразия имеющихся дефиниций, использование которых не позволяет раскрыть изучаемую проблему, возникла необходимость разработки терминов и понятий («образ профессионала», «эталонный образа профессионала» и др.).

«Образ профессионала», полагаю, целесообразно рассматривать как многомерное психологическое понятие, включающее внешнее и внутреннее информационное поле. Он отражает эмоционально-когнитивное отношение личности к собственному социальному и профессиональному статусу, причинам их изменения. Выступает в роли фактора, определяющего особенности формирования служебных и межличностных отношений в профессиональной деятельности и общении, а также прогнозировании личностных перспектив (образа жизни).

Основу (ядро) «образа профессионала» составляют: высокий уровень развития: профессионализма, профессионального самосознания; правосознания, антикоррупционного самосознания, правовой культуры; нравственного самосознания; национального самосознания личности; творческий, психический и физический потенциал личности.

Структурно - динамическая модель формирования и функционирования «эталонного образа профессионала» базируется на определенной значимости информационных потоков в осознании личности («Я – реальный», «Я – идеальный», «образа Я – в профессии») и тесно связана с теорией построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. Психические процессы и состояния личности отражают важные особенности изменения психологических механизмов многоуровневого взаимодействия формирования и функционирования «эталонного образа профессионала» с учетом значимости разнообразной информации, оценки и отношения к ней в процессе функционирования образов: «образ Я – реальный», «образ Я – идеальный», «образ Я – в профессии», «образ Я – профессионал».

Известно, что информация человеком воспринимается и оценивается через призму отношения к ней, т.е. преломляется через призму его внутреннего мира, системы мотивов и ценностных ориентаций.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что процесс формирования и функционирования «эталонного образа профессионала» индивидуально - специфичен. Его структура подвержена постоянным изменениям под воздействием информационных потоков, включающих осознание «образа Я – профессионал» и отражение этого осознания в особенностях формирования служебных и межличностных отношений как в профессиональной деятельности и общении, так и социальном поведении, а также прогнозировании и построении служебных, личностных перспектив (образа жизни).

В плане обоснования концептуальных основ психологической коррекции «образа Я – профессионал», определены цели и задачи, а также содержание в зависимости от степени его сформированности.

Разработана структурно-динамическая модель психологической коррекции «образа Я – профессионал». Цель психологической коррекции заключается в переводе полуосознанного набора деструктивных и неадекватных представлений личности о своем статусе (социальном, профессиональном) в систему осознанных конструктивных представлений, (адекватного «образа профессионала») соотносимых с «эталонным образом профессионала».

Уровень развития рефлексивности у студентов с разным представлением о психологическом возрасте

А.А. Гольцова,
асп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Нужно ли вырабатывать отношение к собственной жизни - к своему прошлому и будущему - или нужно жить как живется, учиться лишь использовать каждый ее момент, случай? Эти и многие другие вопросы встают перед людьми, перед каждым в разной мере и в разные периоды жизни [1].

С.Л. Рубинштейн указывал на 2 основных способа существования человека в мире и соответствующие этим способам отношения к жизни [5]. В первом случае жизнь не выходит за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Второй способ существования связан с рефлексией, которая приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и позволяет человеку мысленно выйти за ее пределы, занять позицию вне ее.

Самопонимание неразрывно связано с рефлексией. Самопонимание всегда основано на таком рефлексивном анализе своего опыта, который в результате умственных операций и действий приводит к переструктурированию, переосмыслению, т.е. преобразованию внутреннего мира субъекта. Рефлексия онтологически представлена в структуре психики человека как особый метасистемный уровень ее организации. Специфика данного уровня состоит в том, что на нем психика как бы преодолевает собственную «системную ограниченность», поскольку делает саму себя предметом собственной регуляции. Современные исследования показывают, что рефлексию следует рассматривать одновременно и как процесс, и как состояние, и как свойство. А.В. Карпов определяет рефлексивность как способность к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, способность к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого» также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии [3].

По словам С.Л. Рубинштейна от рефлексии, от обобщенного, итогового отношения человека к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации, в которой он находится, и степень зависимости его от этой ситуации или свободы в ней [5].

Н.А. Логинова говорит о том, что рефлексивные черты характера - это устойчивые свойства самосознания, которое в личностно-биографическом плане выступает как осознание себя субъектом жизненного пути, ответственного за свою судьбу - уникальную, неповторимую, единственную. В самосознании соотносятся, с одной стороны, жизненные планы и потенциалы личности, с другой - реальные достижения в творчестве, в карьере, личной жизни. Зрелый человек понимает закономерный характер своего пути, строит концепцию жизни, увязывая прошлое с настоящим и будущим. Самосознание невозможно без познания собственного бытия, случайного и необходимого в нем, актуального и потенциального, действительного и невозможного [4].

В понимании психологического возраста мы исходим из причинно-целевой концепции А.А. Кроника, Е.И. Головахи [2], которые соотносят решение проблемы психологического возраста с субъективным отношением к нему человека, с самооценкой возраста. Они считают, что реализованность психологического времени определяется соотношением психологического прошлого, настоящего и будущего. Лишь принимая во внимание значимость событий для самой личности, можно вплотную приблизиться к возможности измерения реализованности ее психологического времени. Единицей измерения значимости выступает причинная или целевая связь данного события с другими событиями жизни, а мерой реализованности события – удельный вес реализованных связей в поле данного события. Здесь межсобытийная связь предстает как единица психологического времени в масштабах всей жизни. А реализованность психологического времени, по словам авторов, осознается человеком в форме особого переживания своего «внутреннего» возраста, который может быть назван психологическим возрастом личности.

Цель проведенного ранее исследования: выявить различия в уровне развития рефлексивности у студентов с разным представлением о психологическом возрасте. В исследовании приняли участие студенты Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского I, II, III, IV и V курсов в возрасте 17-23 года. Выборка составила 160 человек. В качестве методологического инструментария предлагались следующие методики: «Оценивание пятилетних интервалов» А.А. Кроника для определения психологического возраста, а также показателей, связанных с ним [2] и методика на рефлексивность А. В. Карпова [3].

В ходе исследования нами были выделены три группы студентов с различным соотношением психологического (ПВ) и хронологического (ХВ) возрастов: 1) ПВ>ХВ; 2) ПВ=ХВ; 3) ПВ<ХВ. Результаты показали, что у 28,1% студентов психологический возраст оказался завышенным по отношению к хронологическому, у 34,4 % опрошенных психологический возраст совпал с хронологическим или отличался от него с незначительной разницей, 37,5 % студентов считали себя более молодыми, чем это было в действительности.

Для выявления статистически достоверных различий между тремя выделенными группами мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что представленные группы различаются по уровню рефлексивности ($p<0,05$).

У студентов с заниженным психологическим возрастом способность к осознанию себя субъектом жизненного пути, ответственного за свою судьбу находится на низком уровне развития, в то время как студенты с адекватным психологическим возрастом имеют средний уровень развития рефлексивности.

Студенты, относящиеся в нашем исследовании к третьей группе, проявляют низкую склонность к анализу жизненных планов и собственных потенциалов, реальных достижений в творчестве, в карьере, личной жизни, что возможно связано с их некоторой инфантильностью. В свою очередь можно говорить о большей зрелости студентов с адекватным психологическим возрастом: они понимают закономерный характер своего пути, строят концепцию жизни, увязывая прошлое с настоящим и будущим, что согласуется с литературными данными, в которых указывается, что обретение более полного знания о самом себе повышает зрелость и ответственность личности за свое психическое благополучие.

Описанные выше данные позволяют сделать вывод о том, что студенты с разным представлением о психологическом возрасте различаются по уровню развития рефлексивности. Однако, именно люди с адекватным психологическим возрастом в большей степени способны к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием; склонны к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, а также к анализу предстоящей деятельности, планированию и прогнозированию вероятных исходов, что является необходимым условием достижения психического здоровья личности.

Библиографический список:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни - М.: Мысль, 1991.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - Киев: Наукова думка, 1984.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. - 2003. - № 5. - С. 45-57.

4. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психологии. - 1985. - №1. - С. 103-109.
5. Психология личности / Под ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2008.

Социально-психологические факторы адаптации студентов к условиям обучения в вузе

В.В. Захарьящева,
к.хим.н., доц. СевКавГТУ, г. Ставрополь;
Л.Ю. Донская,
к.пс.н., доц. СевКавГТУ, г. Ставрополь

Качество решения задач, поставленных перед высшей школой, во многом зависит от умения правильно организовать работу с первокурсниками. Проблема адаптации студентов к условиям обучения в вузе является одной из важных проблем, исследуемых в настоящее время многими учеными. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления [1].

Специфика процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах. Новая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала. Первокурсникам недостает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе [2].

Студент – это прежде всего личность, социальное существо. Ему постоянно приходится контактировать с другими людьми, с коллективом, в котором он учится. В таких условиях нервно-эмоциональное напряжение во многом определяется культурой межличностных отношений, психологическим климатом в коллективе. Особенности личности накладывают отпечаток как на высшие психические, так и на физиологические функции. Поэтому у студента важно раскрыть те личностные черты, которые способствуют психической адаптации, повышению его работоспособности и качества обучения, с одной стороны, и возникновению эмоционального дискомфорта, нервного переутомления и перенапряжения, невротического синдрома – с другой.

Своеобразие методики и организации учебного процесса в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают большое эмоциональное напряжение [3], что приводит к разочарованию в выборе будущей профессии. Одной из причин низких темпов адаптации студентов является несогласованность в педагогическом взаимодействии между преподавателем и студентом при организации способов обучения. Трудности адаптации – это не что иное, как трудности совмещения усилий преподавателя и студента при организации способов учения [4]. Знание психических адаптационных возможностей имеет большое значение для управления и формирования у студента волевых качеств и учебно-творческих мотивов.

Социальная адаптация студентов предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды. Главная функция социальной адаптации – принятие индивидуумом норм и ценностей новой социальной среды (группы, коллектива), сложившихся здесь форм социального взаимодействия, формальных и неформальных связей, а также форм предметной деятельности, например способов профессионального выполнения работ [5].

Факторами адаптации, приводящими к перегрузке студентов, являются:

1. Большой объем разнообразной информации, получаемой при изучении многочисленных учебных предметов, научный уровень которых все время возрастает.

2. Стрессогенный студент постоянно находится под воздействием эмоциональных факторов, связанных с достижением поставленной цели, преодолением трудных ситуаций. Учеба в вузе, особенно в период сессии, может привести к состоянию эмоционального стресса.

3. Пониженная двигательная активность (гиподинамия) – это труд в условиях работы с ограниченными движениями, сопровождающимися малыми мышечными усилиями.

Проблема адаптации студентов тесно связана с вопросами их здоровья, профилактики заболеваний, вызванных условиями обучения в вузе и разработки способов коррекции состояния организма.

В условиях реформирования системы образования, проблемы развития и сохранения физического, психического и социального здоровья студентов становятся актуальными. По мнению Н. А. Агаджанян, наряду с профессиональным уровнем состояние здоровья необходимо рассматривать как один из важнейших показателей качества подготовки специалистов высшей квалификации и основу их профессионального творческого долголетия.

Таким образом, особенности психической деятельности студента, присущие ему личностные характеристики, интеллектуальное развитие и т. п. играют важную роль в успешности адаптации к условиям обучения в вузе, наряду с особенностями его организма.

Библиографический список:

1. Психологические и психофизические особенности студентов / Под ред. Н. М. Пейсахова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1977.
2. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество: Уч. Записки XIII. – Л.: ЛГУ, 1973, С. 62-69
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. - М., 1988.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
5. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - Л., 1974.

Взаимосвязь компонентов в структуре готовности к выбору профессии

О.А. Капина,
ст.преп. кафедры педагогики и психологии САФУ, филиал в г. Коряжма

Требования общества и рынка труда к современным подросткам ставят их в ситуацию выбора профессии довольно рано. Раньше система общего среднего образования была устроена так, что принятие решения можно было отложить до 10-11 классов. Сегодня же, в связи с интенсивной модернизацией системы среднего образования, насущная необходимость определиться с выбором профессии возникает уже в 9 классе, а с десятого начинается специализированная профильная подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение, подготовка к ЕГЭ по профилирующим предметам, обеспечивающим возможность поступления. В то же время актуальными для подростка остаются возрастные потребности: общение со сверстниками, обретение себя, личностные искания. Таким образом, не реализовав до конца потребности подросткового возраста, субъект попадает в сложную критическую ситуацию выбора профессии, которую далеко не всегда готов преодолеть конструктивно и осуществить осознанный выбор. Это определяет актуальность проблем исследования и формирования готовности к выбору профессии.

У исследователей нет четкого определения понятия «готовность к выбору профессии». Так, Н.В. Нижегородцева определяет ее как интегральное свойство индивидуальности, в структуру которого входят индивидуальные качества, побуждающие, направляющие, регулирующие реальную деятельность, которые развиваются неравномерно и гетерохронно. С.Н. Чистякова определяет данное понятие как устойчивую целостную систему ПВК личности, в которую входит положительное отношение к избираемому виду деятельности, наличие необходимых знаний, умений и навыков. М.В. Ретивых – как интегральное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора, что проявляется в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессиональных намерений.

Так же нет единого мнения и относительно структуры готовности к выбору профессии. Анализируя данную проблему, мы выделили два основных аспекта готовности, которые отмечают большинство исследователей: это личностный аспект, характеризующий включенность подростка в

ситуацию выбора профессии, и операциональный аспект, т.е. знания и умения, необходимые для осуществления выбора профессии. Личностный аспект образуют такие составляющие как автономность, ответственность, эмоциональная включенность в ситуацию выбора профессии, осознание значимости будущей профессиональной деятельности и собственной активности в ходе реализации профессиональных планов, решительность и вера в свои силы в достижении целей, профессиональные интересы и положительное отношение к профессиональной деятельности, выраженная склонность к какому-либо профессиональному направлению.

К операциональному аспекту готовности к выбору профессии мы отнесли умения планировать деятельность по выбору профессии, принимать взвешенные решения, работать с информацией, уровень умственного развития подростка и наличие умелости в различных видах деятельности.

Для определения взаимосвязи данных компонентов готовности нами было проведено исследование, в котором приняли участие учащиеся 9 классов г. Коряжмы и г. Котласа в количестве 217 человек. Для исследования были использованы методики: опросник «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская), «Модифицированный дифференциально-диагностический опросник» (А.К. Осницкий), опросник определения уровня субъективного контроля (С.И. Вершинин, М.С. Савина, Л.Ш. Махмудов, М.В. Борисова), опросник изучения профессиональных установок подростка (И.М. Кондаков) и Школьный тест умственного развития (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова).

При помощи корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции r-Пирсона были определены взаимосвязи между компонентами в структуре готовности к выбору профессии (рисунок 1): наличие умений в различных видах деятельности (1), развитие интересов (2), отношение к различным сферам занятий (3), уровень субъективного контроля (4), автономность (5), информированность о мире профессий (6), умение принимать решение (7), умение планировать (8), эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии (9), нерешительность в профессиональном выборе (10), рационализм профессионального выбора (11), оптимизм в отношении профессионального будущего (12), самооценка (13), зависимость в профессиональном выборе (14), уровень умственного развития (15).

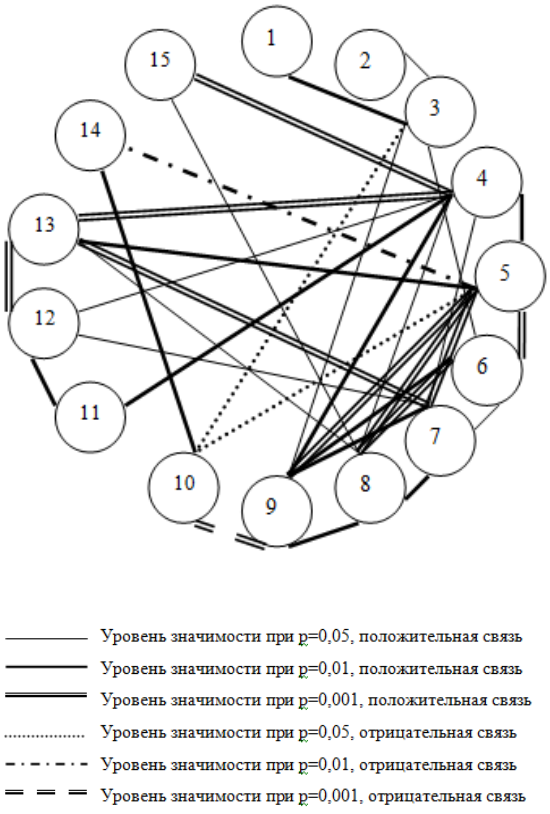


Рисунок 1. Структура готовности к выбору профессии

Как видно из рисунка 1, наибольший вес в представленной структуре имеют автономность и уровень субъективного контроля. Автономность предполагает понимание своей принадлежности к миру людей и в то же время осознание своей индивидуальности и неповторимости. Чем более автономен подросток, тем больше он верит в свои силы, упорен и готов к преодолению трудностей, решителен в профессиональном выборе, считает, что большинство важных событий в его жизни являются результатом его собственных усилий. Он эмоционально включен в ситуацию выбора профессии, информирован, умеет планировать и принимать решение относительно своего профессионального будущего.

Уровень субъективного контроля предполагает осознание субъектом личной ответственности за то, что с ним происходит, умение управлять своей жизнью. Согласно нашим данным, чем выше уровень субъективного контроля, тем выше уровень умственного развития субъекта, его информированность и его рациональность. Такие подростки эмоционально включены в ситуацию выбора профессии, верят в свои силы и готовы преодолевать трудности.

Системогенетические закономерности динамики социальных норм и ценностей как мотивов поведения

Е.В. Карпова,
д.пс.н., зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ, г. Ярославль;
Н.А. Брыленкова,
магистрант кафедры педагогики и психологии начального обучения по профилю «Начальное образование», ЯГПУ, г. Ярославль

Как было установлено в наших предыдущих исследованиях, в генезисе мотивационной сферы большую роль играет внешняя детерминация, особенно в период интенсивного формирования личности [1; 2]. В качестве внешних детерминант поведения выступают, наряду с другими регуляторами, социальные нормы и ценности. Общеизвестно, что они могут обладать не меньшей динамической силой, чем потребности и интересы.

Вместе с тем, следует особо подчеркнуть, что до настоящего времени социальные нормы и ценности недостаточно исследовались именно в качестве мотивационных образований, а в генетическом аспекте данная проблема разработана крайне слабо. Та же самая ситуация характерна по отношению к попыткам структурного изучения социальных норм, ценностей и закономерностей их онтогенетической динамики.

В силу этого, цель работы заключалась в исследовании организации различных социальных норм, рассматриваемых в качестве мотивов поведения на трех возрастных срезах (8, 12, 16 лет). Основная гипотеза исследования состояла в следующем: в процессе онтогенетического развития имеют место не только изменения отдельных социальных норм и ценностей, но и всей структуры ценностей, то есть общая совокупность ценностей на разных возрастных этапах может претерпевать качественные трансформации по типу переструктурирования.

В исследовании приняли участие 178 человек (88 мальчиков и 90 девочек). Для каждой группы испытуемых нами были составлены списки из 20 наиболее типичных, показательных для каждого возраста социальных норм, которых должны придерживаться дети в этом возрасте, которые им близки, могут быть ими поняты и оценены. Данные списки социальных норм различаются по содержанию, поскольку составлены с учетом существенных возрастных особенностей этих возрастных групп. Испытуемым первой группы (8 лет) давалась следующая инструкция: «Оцени, пожалуйста, поставь себе отметку как хорошо ты соблюдаешь эти правила». Инструкция для испытуемых второй групп (12 лет): «Оцени, пожалуйста, каждое из правил: насколько оно важно для того, чтобы стать хорошим учеником». И, наконец, для третьей группы испытуемых (16 лет) инструкция была следующей: «Оцени, пожалуйста, насколько каждое из правил важно для того, чтобы ты мог соблюдать все принятые в обществе правила, эталоны поведения».

Подчеркнем, что испытуемые каждой группы индивидуально давали оценку соответствующей значимости каждой нормы из списка по некоторому критерию, но разному для этих групп. Он

соответствовал тем возможностям, которыми характеризуются испытуемые этих разных возрастных групп.

Результаты исследования были обработаны следующим образом. Во-первых, для каждой группы было составлено ранговое распределение норм. Во-вторых, была применена стандартная процедура определения матриц интеркорреляций указанных социальных норм. Эта процедура была использована для того, чтобы определить структуры социальных норм и ценностей на разных возрастных этапах.

В итоге были получены следующие основные результаты. На первом возрастном срезе (8 лет) средние баллы отдельных норм колеблются от 4,3 до 5,0 (по пятибалльной шкале). Многие дети вообще оценили себя на «5+». Эти данные свидетельствуют о том, что ценности и нормы имеют еще так сказать неинтериоризированный, - внешний характер. Определение матрицы интеркорреляций социальных норм и ценностей испытуемых этой группы позволило установить то, что все нормы связаны друг с другом, причем связи эти в основном сильные (α=0,99). Социальные нормы испытуемых этого возраста представляют собой целостность, но не дифференцированную, а гомогенную. Данный факт также означает, что в этом возрасте нормы и ценности еще не выступают в качестве мотивов поведения.

Первые места в рейтинге социальных норм и ценностей занимают такие нормы, как «нужно быть верным другом», «нужно помогать родителям», «нельзя обижать маленьких». Следовательно, преобладают нормы, связанные с другими людьми, с окружением ребенка.

В группе испытуемых 12 лет наблюдается иная картина. Средние оценки каждой нормы колеблются от 2,8 до 4,9. Испытуемыми были поставлены и положительные, и отрицательные отметки. Определение матрицы интеркорреляции в этой группе демонстрирует, что количество значимых связей между нормами уменьшилось по сравнению с первой возрастной группой. Некоторые коэффициенты корреляции принимают отрицательные значения, связи между социальными нормами и ценности имеют разный уровень значимости. Следовательно, на этом онтогенетическом срезе социальные нормы и ценности представляют собой уже дифференцированную целостность. Действительно, в возрасте 12 лет к ребенку предъявляются определенные требования; его поведение оценивается окружающими его людьми и им самим. В результате ребенок усваивает определенную систему норм и ценностей. Происходит процесс их осознания, принятия тех или иных из них. Принятые и осознанные социальные нормы и ценности начинают выступать в качестве мотивов поведения. Наличие дифференциации как раз и свидетельствует о том, что ценности начинают проявлять себя как отдельные – самостоятельные мотивы. Другими словами, на этом возрастном этапе социальные нормы и ценности уже начинают выступать мотивами поведения. На первое место выходят такие ценности и нормы, как «нужно уважать своих родных и друзей», «нельзя лгать», «нужно помогать другим людям, то есть у детей преобладают нравственно-этические нормы поведения.

И, наконец, в группе испытуемых 16 лет обнаружено, что практически все социальные нормы связаны друг с другом (в основном, на α= 0,99 и 0,95), то есть структура социальных норм и ценностей качественно отличается от таковой в предыдущей группе испытуемых. Личностно значимыми являются такие ценности, как «надо уметь отвечать за свои поступки», «нужно быть целеустремленным», «нельзя предавать друзей».

Таким образом, обобщая полученные материалы, можно сделать следующее заключение по результатам исследования. Обнаружены качественные различия в структурной организации социальных норм и ценностей в различных возрастных группах детей. Установлено, что с переходом к каждому следующему возрастному этапу меняются не только отдельные нормы и ценности, а перестраивается вся структура ценностей. На первом этапе (младший школьный возраст) структура ценностей представляет собой исходную, то есть гомогенную и внутренне недифференцированную целостность. Социальные нормы и ценности не выступают здесь еще в качестве действенных и реальных мотивов поведения. На втором этапе (подростковый возраст) наблюдается процесс дифференциации норм и ценностей; они начинают осознаваться и уже выступать в функции мотивов поведения. На третьем этапе (старший школьный возраст) происходит объединение социальных норм и ценностей, то есть их интеграция.

Кроме того, в общем плане полученные данные демонстрируют подчиненность динамики социальных норм и ценностей двум основным системогенетическим принципам – прогрессирующей интеграции компонентов системы и нарастающей их дифференциации, а также противоречивые

отношения между ними. Следовательно, онтогенетическая динамика социальных норм и ценностей, выступающих в функции мотивов поведения, осуществляется по типу системогенеза. Именно этот тип развития представляет собой наиболее глубинный процесс развития как отдельных составляющих мотивационной сферы личности, так и ее в целом.

Библиографический список:

1. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2007.
2. Карпова Е.В. К вопросу о принципах организации мотивационной сферы личности // Материалы III Всероссийского съезда РПО. – СПб, 2003. – С.191-193.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М: Наука, 1983.

Формирование профессиональной ответственности личности

Е.Л. Касьяник,
к.пс.н., доц. РИПО, г. Минск, Беларусь

В период демократизации и гуманизации общества актуализировались задачи осмысления особенностей функционирования человека, раскрытия сущности его и как носителя развития, и как организующего начала в этом развитии, и, главное, как ответственного за это развитие. По мнению многих исследователей, ответственность – это одно из личностных качеств, которое является не только фактором организации жизнедеятельности человека, но и ее важнейшим нравственным регулятором.

В современных условиях возрастает потребность в профессиональных кадрах, способных ценностно осмысливать и добровольно принимать на себя ответственность за выполняемые профессиональные функции, обладающих ответственным профессиональным поведением.

В рамках деятельности специалиста ответственность, по мнению Н.В.Гришаевой, является системно-структурным многоуровневым интегральным личностно-деятельностным образованием, которое позволяет ставить и эффективно решать профессиональные задачи и проблемы разного уровня сложности в типовых и нестандартных ситуациях; выступает как важная характеристика и необходимое условие профессионализма, определяет эффективность профессиональной деятельности специалиста и опосредует их личностно-профессиональное развитие; обеспечивается сформированностью определенного набора способностей, умений и навыков; проявляется в способах организации и самоорганизации профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития; развивается в рамках профессионального образования и профессиональной деятельности [2].

Таким образом, профессиональная ответственность – это интегративное качество субъекта профессиональной деятельности, проявляющееся в его способности принимать обоснованные решения в сфере своей профессиональной деятельности, проявлять настойчивость и добросовестность в их реализации и готовности отвечать за их результаты и последствия.

Ответственность служит как средство внутреннего контроля и внутренней регуляции деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно.

Анализ ряда исследований позволил выявить три ключевых компонента профессиональной ответственности: когнитивный, мотивационно-ценностный и конативный [1; 3].

Когнитивный компонент рассматривается как оценка личностью своей профессиональной компетентности, стремление постоянно расти (или его отсутствие), понимание профессиональных перспектив, наличие (отсутствие) профессиональных планов на будущее, понимание своего места в сложной системе профессиональных отношений.

Мотивационно-ценностный компонент включает доминирующие у человека настроения, связанные с профессией и профессиональной деятельностью, эмоциональную окрашенность представлений о будущем, в частности, профессиональном.

Конативный компонент профессиональной ответственности личности обуславливает готовность действовать, осуществлять задуманное в соответствии с целью и задачами.

Таким образом, под профессионально ответственным отношением понимается в разной степени осознаваемое, оценочное (различной модальности) и характеризующееся различной степенью поведенческой готовности отношение личности к выполнению профессиональных обязанностей.

Становление профессиональной ответственности у будущих специалистов будет более эффективным, если выявлять ее психологические предпосылки у абитуриентов и обеспечивать систему психологического сопровождения учебно-воспитательной работы с учащимися.

Система психологического сопровождения процесса развития профессиональной ответственности должна включать следующие направления: диагностика уровня развития профессиональной ответственности учащихся как интегративного личностного профессионально важного качества; разработка системы социально-психологических технологий, направленных на актуализацию высших личностных ценностей; самоопределение в ценностно-смысловом пространстве; формирование системы целеполагания; повышение свободы выбора в принятии решений; развитие рефлексивных способностей; повышение профессиональной самооценки личности; развитие эмоциональной устойчивости и уравновешенности личности; социально-психологическое моделирование ситуаций ответственности в профессиональной деятельности специалиста.

Библиографический список:

1. Бельский К.С. Персональная ответственность и дисциплина в государственном управлении // Советское государство и право. - 1984. - №3.
2. Гришаева Н.В. Социально-психологические факторы развития ответственности кадров управления: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Москва, 2010.
3. Сатонина Н.Н. Психология ответственного профессионального поведения личности: на примере работников государственных и негосударственных организаций: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Самара, 2005.

Развитие саморегуляции и способности самоуправления в процессе обучения в вузе

Е.В. Кряжева,
к.пс.н., доц. кафедры общетехнических дисциплин КГУ, г. Калуга
А.Э. Цымбалюк,
к.пс.н., ст.преп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Вопросы изучения различных аспектов саморегуляции и самоуправления: компонентов, стилей и т.д. – отражены в работах О.А. Конопкина, Н.Ф. Кругловой, Ю.А. Мирославского, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, Н.С. Пейсахова и др.). К настоящему времени наиболее исследованы структурные компоненты системы саморегуляции и самоуправления. В то же время следует отметить, что данная грань индивидуальности остается малоизученной применительно к студенческой категории учащихся. Практически нет специальных работ, раскрывающих специфические особенности проявления и пути развития сферы саморегуляции и самоуправления в условиях вуза, а также соотношение этих процессов.

Цель данной статьи: рассмотреть развитие саморегуляции и самоуправления студентов 1-5 курсов инженерно-педагогического факультета вуза. Выборка составила 69 студентов инженерно-педагогического факультета КГУ им. К.Э. Циолковского. Для исследования использовалась методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», методика Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления»

Обратимся к рассмотрению понятий саморегуляция, стиль саморегуляции, самоуправление.

О.А. Конопкин обращает внимание, что процесс саморегуляции как система функциональных звеньев обеспечивает создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности, предвосхищающей (как до начала действий, так и в ходе их реализации) его исполнительскую активность.

Осознанная саморегуляция понимается им как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей [1].

А.К. Осницкий считает саморегуляцию интегративной характеристикой учебной деятельности и связывает успешность обучения с формированием у учащихся умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами выполнения заданий, т.е. умениями осознанной саморегуляции деятельности.

В.И. Моросанова, Е.М. Коноз развивают направление исследований индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека. Феномен стиля саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознанны [2].

Н.М. Пейсахов сравнивает саморегуляцию с самоуправлением. По его мнению, самоуправление – это целенаправленное изменение, и цель себе ставит человек, который сам управляет своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Самоуправление – процесс творческий, он связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей. Саморегуляция – это тоже изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Функция саморегуляции иная – закрепить то, что приобретено в процессе самоуправления. Таким образом, самоуправление и саморегуляция – не два разных процесса, а две стороны активности личности, диалектическое единство изменчивого и устойчивого в непрерывном развитии субъективного мира человека.

Обращаясь к анализу результатов эмпирического исследования саморегуляции и самоуправления студентов инженерно-педагогического факультета вуза, можно отметить следующие тенденции развития саморегуляции и самоуправления.

На протяжении обучения в вузе с 1 по 5 курс система саморегуляции имеет средний уровень развития, это означает, что в целом у студентов сформирована индивидуальная система осознанной саморегуляции произвольной активности; общий уровень саморегуляции значимо изменяется в процессе обучения в вузе: в целом с 1 и 5 курс значимо не отличаются по уровню саморегуляции, но уровень саморегуляции повышается к 3 курсу и значительно снижается к 4 курсу ($p<0,05$). Изменяется выраженность отдельных компонентов саморегуляции: в целом с 1 по 5 курс показатели гибкости, оценки результатов остается на одном уровне развития, но существует резкое снижение в развитии этих компонентов на 4 курсе ($p<0,05$).

Полученные результаты количественного сравнения выраженности компонентов саморегуляции могут говорить о том, что происходит не только количественное изменение системы осознанной саморегуляции, но и качественная перестройка структуры саморегуляции. Для анализа развития структуры мы использовали понятия интегративность и дифференцированность компонента в структуре. Интегративность структуры описывает силу и количество значимых взаимосвязей в структуре в целом. Дифференцированность компонента свидетельствует о вариативности значимых связей компонента.

Можно отметить следующие тенденции изменения интегративности и дифференцированности компонента в структуре. Интегративность понижается с 1 по 5 курс, при этом резкое снижение на 2 курсе. Дифференцированность компонента в структуре увеличивается с 1 по 5 курс, с резким увеличением на 2 курсе. Это свидетельствует о перестройке структуры саморегуляции и сворачиванию структуры к концу обучения.

Для качественного анализа изменения структуры самоуправления обратимся к анализу корреляций. В структуре саморегуляции на 1 курсе выделяется группа ведущих взаимосвязанных компонентов: оценка результатов, программирование и моделирование. При этом системообразующим является компонент оценка результатов. На 2 курсе значимая взаимосвязь зафиксирована между компонентами оценка результатов и планирование, на 3 курсе – между компонентами оценка результатов и самостоятельность; на 4 курсе – компонент оценка результатов связан с компонентами моделирование и гибкость; на 5 курсе – компонент оценка результатов также связан с компонентами моделирование и гибкость.

Таким образом, следует отметить, что в процессе обучения в вузе происходит качественная перестройка структуры саморегуляции. При этом на любом курсе значимые взаимосвязи в структуре имеет компонент оценка результатов. Это означает, что на протяжении всего обучения в вузе адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения имеет наибольшее значение для всей структуры саморегуляции.

В целом можно отметить следующие тенденции развития способности к самоуправлению. На протяжении обучения в вузе с 1 по 5 курс способность к самоуправлению находится на среднем уровне развития, это означает, что в целом у студентов сформирована система самоуправления, студенты способны целенаправленно изменять, управлять своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями, но существует спад в развитии системы самоуправления на 4 курсе. Также изменяется уровень развития отдельных компонентов самоуправления. В целом с 1 по 5 курс значимо понижается сформированность способности переходить от плана к действию, к принятию решения ($p<0,05$). Уровень сформированности способности к принятию решения и способности к изменению реальных действий, поведения, общения, переживаний значимо понижается к 4 курсу, а к 5 курсу имеет такой же уровень развития, что и на 1 курсе.

Можно отметить следующие тенденции изменения интегративности и дифференцированности компонента в структуре. Интегративность понижается с 1 по 5 курс, при этом зафиксировано небольшое ее увеличение на 3 курсе. Дифференцированность компонента в структуре увеличивается с 1 по 5 курс, при этом зафиксировано понижение показателей на 3 курсе и резкое увеличение на 2 и 4 курсах. Таким образом, в процессе обучения происходит перестройка структуры самоуправления, при этом на 3 курсе и к концу обучения структура самоуправления, имеющаяся к этому этапу обучения, сворачивается. Можно предположить, что количественный анализ изменения структуры самоуправления (изменение показателей интегративности и дифференцированности компонента в структуре) свидетельствует о том, что к концу обучения на 3 курсе заканчивается формирование одной структуры самоуправления, связанной с учебно-академической деятельностью, начиная с 4 курса, происходит развитие структуры самоуправления, связанной с решением учебно-профессиональных задач. Качественный анализ изменений в структуре самоуправления с 1 по 5 курс показал, что происходит качественная перестройка всей структуры самоуправления с выделением ведущих компонентов самоуправления: на 1 курсе это способность формировать субъективную модель ситуации, способность определять показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана, к 5 курсу – это способность формировать субъективную модель желаемого или должного.

Таким образом, следует отметить, что динамика саморегуляции и самоуправления в процессе профессионального обучения студентов инженерно-педагогического факультета имеет как общие, так и отличные черты. Это может быть связано с тем, что процесс саморегуляции направлен на регуляцию деятельности в рамках имеющихся правил и норм, а самоуправление – творческий процесс, связанный с необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей, созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием. Данное предположение требует дальнейшей проверки.

Библиографический список:

1. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С. 5-12.
2. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. - 2000. - №2. - С. 118-127.
3. Пейсахов Н.М. Закономерности динамики психических явлений. - Казань: Изд-во КГУ, 1984.

Мотивация выбора учебных дисциплин экологического содержания учащимися общеобразовательных школ с углубленным изучением экологии

А.А. Лаврик,
педагог-организатор экологической деятельности
ГОУ СОШ с углубленным изучением экологии, № 446, г. Москва

Активность, увлеченность, ответственное отношение к труду взрослого человека закладываются уже в школе, в процессе учебной деятельности ребенка. Потому-то так внимательно специалисты в области школьного обучения отслеживают процесс становления структурных и содержательных компонентов собственно учебной деятельности детей, немаловажную роль в формировании которой играет положительный настрой школьника на учебу, его желание учиться. Речь идет об учебной мотивации.

Ребенок побуждаются к учению целым комплексом мотивов, зачастую вступающих в противоречие, а не обогащающих друг друга. Поэтому проблема исследования учебной мотивации учащихся общеобразовательных средних школ с целью ее коррекции и формирования в нужном направлении будет всегда являться важнейшей задачей практики школьного воспитания и обучения.

Для общеобразовательных школ с углубленным изучением экологии, направленных на подготовку детей с определенным упором на эколого-образовательную тематику на одно из первых мест выходит проблема положительной мотивации изучения школьниками дисциплин экологического и здоровьесберегающего содержания. Подразумевается, что углубленное изучение дисциплин данного цикла вызовет положительный интерес к учебным предметам и выбору в дальнейшем ВУЗов и учебных заведений среднего профессионального образования, готовящих специалистов по экологическим и здоровьесберегающим направлениям.

Однако анализ выбора экологических специальностей выпускниками сегодняшних школ с углубленным изучением экологии оставляет желать лучшего. Так, например, тенденции выбора высших и средний учебных заведений для продолжения обучения по экологическим специальностям выпускниками ГОУ СОШ с углубленным изучением экологии №446 г. Москвы ВАО за последние три года была неутешительная: 2009 г.- 10,3%; 2010 г.- 5,9%; 2011 г.- 6,25%. Для сравнения: в 1989 г. 48% выпускников школы, поступили в учебные заведения данной направленности, в 1990 г. – 51,1%; в 1991 г. – 50,9%.

Является ли вышеуказанная тенденция показателем отсутствия положительной мотивации учащихся школы к изучению дисциплин экологического содержания? Мы попытались исследовать мотивацию учеников 3-х, 5-х, 7-х, 9-х и 11-х классов вышеназванной школы, предложив им ответить на вопрос: «Какие из преподаваемых учебных дисциплин являются для них «любимыми», а какие «нелюбимыми»?

Система предпочтений выбора «любимых-нелюбимых» учебных предметов экологического и здоровьесберегающего цикла школьной программы учащимися оказалась следующей. Дети начальных классов школы (3-х классов) выбрали в качестве любимых дисциплины эколого-образовательной тематики: 27,8%учащихся назвали «Окружающий мир» любимым учебным предметом, 11% - назвали его же «нелюбимым». Предмет «Экология учебной деятельности» любимым считает 11% учащихся класса. «Нелюбимым» его называют также 11% учеников.

Пятиклассники (7,4% учащихся) выбрали как «любимый» предмет «Экологию»; 7,4% - «Природоведение». «Нелюбимыми» же эти предметы назвали соответственно 22,2% и 13,7 % учащихся.

20% семиклассников «любимым» предметом считают «Биологию». А вот «Экологию» определили как «нелюбимый» учебный предмет 16% учащихся класса.

Девятиклассники проигнорировали дисциплины экологического цикла, не назвав их среди любимых или нелюбимых. Лишь один ребенок определил как любимый предмет «Биологию».

Учащиеся 11-х классов также не назвали предметы экологического содержания среди «любимых» или «нелюбимых».

Проектная экологическая деятельность («Учебный проект») ни одним классом школы не была выделена среди «любимых». Впрочем, как «нелюбимую» ее также не назвал ни один учащийся школы.

На вопрос «Почему люблю данный предмет?» 72,2% учащихся ответили: «Данный предмет интересен»; 44,4% - определили его как «нужный для будущей работы»; 33,3% учащихся назвали предмет «занимательным»; 22,2% считают, что «учитель интересно объясняет».

За что «не люблю» учебный предмет? Опять же на первое место среди ответов школьников на вопрос вышел ответ: «Предмет неинтересен» - 11% учащихся. Считают, что предмет «Трудно усваивается» - 11% школьников. «Не нравится, как преподает учитель» - 5,6% детей.

Как видим из проведенного исследования, учащиеся школы с углубленным изучением экологии проявляют достаточно низкий уровень интереса к дисциплинам экологического содержания. То есть мотивация, как психологический феномен, к изучению экологических дисциплин только за счет школьного компонента программы формируется слабо. Чтобы сформировать устойчивый интерес к приобретению знаний по дисциплинам экологического цикла, необходима целенаправленная работа не только в рамках школьных уроков, но и организации системы внешкольных мероприятий, и, конечно же, поддержание (или формирование) данного интереса ребенка внутри семьи. А это предполагает организацию определенных видов деятельности ребенка в данном направлении либо дома внутри семьи, либо создание семьей условий для организации практической экологической деятельности ребенка, например, посещения детских экологических центров Москвы, семейное чтение соответствующей литературы и, конечно же, проявление интереса самими родителями к экологическим проблемам общества, страны, человека, природы и т.д.

Анализ субъективного пространства будущего студентов

А.В. Михальский,
к.пед.н., доц. кафедры психологии управления МГППУ, г. Москва

Развитие профессионального самосознания студентов, становление «проприума» в терминологии Г. Олпорта, невозможны без актуализации и развития образа будущего, перспективного видения себя в будущем. К сожалению, в системе профессионального образования этому вопросу уделяется минимальное внимание. В ходе преподавания предметов психологического цикла мы уделяем внимание обсуждению и развитию данной проблематики в совместной работе со студентами.

В настоящей публикации рассматривается одна из методик, заслуживающих внимания. В ходе проведения практических занятий по теме «Воображение», совместно со студентами возникло предложение описать «себя в перспективе» через 5 и через 15 лет. Так, Г. Олпорт использовал вопрос «Каким вы видите себя через пять лет» [3], однако мы решили не ограничиваться одним периодом. Полученные результаты решено было проанализировать по некоторым из шкал, наиболее часто встречающихся в психосемантическом анализе [4], а именно: «Оценка», «Сила», «Активность», «Комфортабельность», «Сложность», «Обычность / Частота встречаемости», добавив к ним также и шкалу «Временной ориентации», используемой в каузометрии [1].

Вкратце подытоживая результаты опроса, мы можем констатировать, что в образе будущего исследованной пилотной выборки студентов (МПГУ, филологический факультет, 2010, 1-2 курсы), профессиональная деятельность по выбранному при поступлении в ВУЗ направлению занимает важное место (более 70% описывают себя в специальности). При этом характерно описание развития карьеры (около 30% респондентов упоминают более высокую должность, расширение профессиональных умений в 15-летнем срезе).

В целом по выборке, ориентация на прошлое или настоящее не является ведущей во временной перспективе студентов. Проявляется устремленность в будущее, в том числе, и в профессиональной сфере. В образе будущего респондентов присутствуют не только материальные объекты-цели (часто - достаточно серьезные, как жилище, машина), но и сложные профессиональные ролевые образы (директор школы, издатель, автор нескольких книг и др.), и социально-коммуникативные категории (семья, определенное количество детей, наличие социальных контактов и проч.)

Однако такой подход к анализу образа будущего с выделением кластеров конкретных ожиданий представляется не приоритетным, поскольку в данном случае мы выделяем лишь структуру «житейских единиц» анализа, сформированных конкретной социальной средой, воспитанием и др. Более интересно уделить внимание универсальным закономерностям формирования перспективного видения и построения образа будущего. В качестве некоторых из таких особенностей перспективного видения профессионального развития можно назвать следующие:

1) Более отдаленное будущее оценивается в целом выше, чем ближнее будущее («оптимизм на перспективу»). При этом «Комфортабельность», очевидно, положительно связана с «Оценкой». Дистантное будущее представляется более позитивным и более «удобным» для респондентов.

2) «Сила» и «Активность» обрисованного образа будущего в целом не претерпевают изменений по периодам будущего. Показатели по этим критериям остаются на схожих уровнях. Предположительно, личный потенциал оценивается равномерно при оценке разных по времени перспектив.

3) Значительно снижение «Сложности» образа при описании более удаленного будущего. Чем более далекой представляется перспектива, тем она проще, менее разработана. Таким же образом, отдаленное будущее более «Обычно».

4) «Временная ориентация» внутри каждого из периодов также исчезает с отдаленностью будущего: о перспективах, возникающих в периоде 5 лет, говорят около 15% респондентов, а о перспективах с высоты «прошедших» 15 лет упоминают только единицы респондентов.

В качестве заключения следует подчеркнуть, что выводы, полученные при исследовании перспективной направленности личности и группы, необходимо использовать не только в профориентационной работе и индивидуальном консультировании, но и в прогнозировании становления и развития личности и группы, а также как материал для исследований процессов воображения, мышления, принятия решений.

Библиографический список:

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев, 1984.
2. Михальский А.В. Образ будущего в структуре деятельности // Тезисы Международной конференции «Осенние научные чтения – 2010». - Украина, Киев, 8 ноября 2010 г.
3. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. - М., 2002.
4. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. - МГУ, 1997.

Развитие эмпатии у студентов в процессе профессионального обучения

Н.В. Назаренко,
педагог-психолог МИИТ, г. Москва

Овладение профессией есть сложный процесс формирования личности студентов, их профессионально важных качеств (ПВК) и профессиональной компетенции (профессиональные знания, умения и навыки, квалификация). Под профессионально важными качествами, вслед за В.Д. Шадриковым, мы понимаем индивидуальные качества субъекта деятельности, его способности, оказывающие влияние на степень освоения и эффективность деятельности.

Занятие людей деятельностью, обладающей существенными признаками, приводит к формированию у них похожих черт личности, детерминированных сходством профессиональных требований к психологическим и психофизиологическим особенностям человека. Наличие общих целей, одинаковых путей социального роста определяют сходство субъектов деятельности не только в поведении и общении, но и способствует формированию общих по содержанию интересов, установок, традиций[2].

В процессе профессионального обучения у студентов развиваются необходимые способности и формируются профессионально важные качества, обеспечивающие эффективную реализацию требований, предъявляемых профессией к ним. Профессионально необходимой является развитая способность к эмпатии для всех специалистов, работа которых связанна непосредственно с людьми (медицинские сестры, фельдшеры, врачи, педагоги, психологи, руководители и др.).

Эмпатия – это постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека [3].

К. Роджерс определяет эмпатию, как состояние, в котором воспринимаешь внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто» [1].

Выделяют две формы эмпатии: сопереживание (переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним) и сочувствие (переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого) [3].

Значение понятия «эмпатия» может несколько различаться в зависимости от того, где оно используется. Так, в медицине эмпатией часто называют то, что в психологии называется «эмпатическим слушанием», – понимание эмоционального состояния другого человека и демонстрацию этого понимания. Например, при опросе пациента медицинским работником проявление эмпатии означает не только понимание слов, чувств и жестов пациента, но и такое проявление этого понимания, что больному становится ясно, что врачующий осознает его переживания. Таким образом, способность к эмпатии дает возможность правильно собрать информацию о мыслях и чувствах пациента и, соответственно, составить более полное представление о больном.

Понимание чувств других людей и готовность оказать эмоциональную поддержку связано с гуманностью, развитие которой происходит в совместной деятельности, создающей общность эмоциональных переживаний. Смена позиций в деятельности и в общении формирует у студентов гуманное отношение к значимым другим, от непосредственных проявлений эмоциональной отзывчивости (таких, как сострадание неблагополучию и сорадование успехам) до опосредствованных моральных норм в совместной деятельности.

Нет сомнений в том, что для специалистов, работающих с людьми, развитая способность к эмпатии является профессионально важной, поэтому ее необходимо развивать у студентов еще во время обучения. Развитая эмпатия является в дальнейшем стимулятором альтруистического поведения, что особенно важно в медицине.

Нами была разработана комплексная программа психологического сопровождения, направленная на развитие ПВК и способностей обучающихся в среднем профессиональном заведении. В работу его направлений включены эффективные средства, методы активного социально-психологического обучения: социально-психологические тренинги (с использованием техники эмпатического слушания с применением приемов перефразирования, отражения чувств) направленные на развитие рефлексии в рамках непосредственного эмоционального опыта, а также групповые дискуссии и игровые методы.

Использование в работе со студентами разнообразных методов, способствующих развитию способности к эмпатии как профессионально важной характеристики, позволяет решать важные вопросы нравственного воспитания и формирования всесторонне развитой личности будущего специалиста, работа которого связана с людьми.

Библиографический список:

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, 1994.
2. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С. 159-177.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп.- М.: Политиздат, 1990.

Место психологической готовности в структуре инновационной деятельности

А.В. Неверова,
к.пс.н., доц. кафедры педагогики и психологии СГСЭУ,
с.н.с. ЦПЭИ СГСЭУ при СНЦ РАН, г. Саратов

Модернизация России и ее переход на инновационный путь развития, выступающие стратегическими целями общественного развития, обуславливают развитие нового направления в современной психологии – психологию инновационной деятельности. Несмотря на свою совсем короткую историю (первые исследования приходятся на 1970-е гг.), этот раздел относится к одному из наиболее важных и перспективных направлений междисциплинарных исследований.

Начало данному процессу положили работы французской психологической школы С. Московичи, изучавшего процесс, обратный конформизму. Согласно точке зрения французского ученого, инновация – это собственно единица социального изменения, заключающаяся в активном влиянии меньшинства. Как пишет С. Московичи: «процесс инновации – процесс социального влияния, источником которого обычно становится меньшинство или индивид, старающийся либо ввести или создать новые представления, понятия, способы мышления или поведения, либо изменить принятые представления, мнения, традиционные позиции и прежние способы мышления или поведения» [1].

Надо сказать, что современная наука силами экономистов достаточно глубоко разработала проблему инновационного развития, представленную в работах таких ученых как И. Ансофф, В.Р. Атоян, И.Т. Балабанов, Ф.Ф. Бездудный, А.С. Булатов, С.В. Валдайцев, Я. Ван Дейн, О. Водачек, В.Н. Гунин, М.А. Гусаков, С.В. Ермасов, П. Дойль, С.В. Ильдеменов, С.Д. Ильенкова, А.К.Казанцев, В.В. Кобзев, А.К. Ковалев, Д.И. Кокурин, Н.Д. Кондратьев, Д. Кларк, А. Кляйнкехт, Г.А. Краюхин, Г. Менш, Л.Э. Миндели, Ю.П. Морозов, Э. Мэнсфилд, Ф. Найт, А.И. Пригожин, К.Ф. Пузыня, Е.М. Рогова, А.А. Румянцев, Б. Санто, В.А. Устинов, А.Н. Цветков, А.Б. Титов, Е.А. Ткаченко, Т.Б. Фостер, Х. Фримен, М. Хучек, У.Ф. Шарп, Й. Шумпетер, Ю.В. Яковец и др.

В основе подавляющего большинства этих работ, лежит теория экономического развития Й. Шумпетера, согласно которой инновация означает умение «создавать новые комбинации вещей и сил» [10]. Считается, что производством инноваций на практике занимаются предприниматели. Причем, предпринимательство – это инновации и их практическое воплощение, тогда как изобретение, несение риска и текущее управление – это, согласно современной экономической науке, функции других участников экономического процесса. Этим фактом объясняется то, что современная психология до недавнего времени пыталась решить проблему психологии инноваций через изучение психологических особенностей предпринимателей, а также через выделение особых – предпринимательских – способностей.

Начиная со второй половины 1990-х гг., в России формируется специфическая научная отрасль – психология инноваций. Уже есть несколько специализированных работ, среди которых следует отметить труды С.Р. Яголковского, О.С. Советовой, А.Д. Карнышева, А.Н. Неверова. Большинство из них приходятся на 2010-2011 гг., что наглядно свидетельствует о том, что происходит процесс становления этого научного направления.

В его русле, на стыке педагогической и экономической психологии, активно разрабатывается проблема подготовки специалистов к осуществлению инновационной деятельности и восприятию инноваций. Особое внимание в этом ключе привлекают исследования, посвященные проблемам инновационного потенциала личности, проводимые под руководством В.Е. Клочко и Э.В. Галажинского. В рамках педагогики активно разрабатывается проблема готовности педагога и учащегося к педагогическим инновациям.

Д.В. Чернилевский, указывая на необходимость замены, при определении инновационной деятельности, понятий от чисто производственных знаний, умений и навыков, их более полной гаммой знаний, умений и навыков, в том числе требуемых для охраны и улучшения здоровья, демографического развития, сохранения и развития традиций и культуры, рационального использования природных ресурсов, защиты окружающей среды [9]. В такой трактовке инновационная деятельность предстает как многогранное понятие, объединяющее в себе различные отрасли человеческого знания и очень обобщенные умения и навыки.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович отмечают, что основой инновационной деятельности, прежде всего, является высокий уровень обобщенных знаний, владение системой обобщенных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в области своей профессии [2].

По мнению исследователей [4], в основу формирования инновационной деятельности и конкурентоспособности будущих специалистов должны быть положены «ключевые квалификации», которые имеют широкий радиус действия, выходят за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически подготавливают специалиста к смене и освоению новых специальностей и профессий, обеспечивают готовность к инновациям в профессиональной деятельности.

Как отмечает А.В. Матерова, инновационная деятельность – это интегративное качество личности, объединяющее в себе: сформированную внутреннюю потребность в инновационной

деятельности, способности и знаниевую основу инновационной деятельности, а также самоосознание личностью своей инновационной деятельности, сформированное на основе рефлексии готовности к инновационной деятельности [7]. Каждая из этих составляющих включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к ее формированию. Так в основе формирования потребности в инновационной деятельности лежат: развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, формирование установки на самоактуализацию, установки на оптимистическое восприятие действительности, смены профессии.

Способности к инновационной деятельности включают в себя развитые когнитивные способности, креативность, дивергентность, критичность мышления. Знаниевая основа инновационной деятельности складывается из общеобразовательных знаний, общепрофессиональных знаний, профессиональных знаний, ключевых квалификаций и компетенций, способности к быстрому переносу знаний.

Между тем, следует согласиться с С.Р. Яголковским: «Использование разработанных различными авторами психодиагностических методик в области креативности и инноваций показывает, что для успешного осуществления инновационной деятельности по отношению к творческой во многих случаях требуется набор совершенно других личностных характеристик … делает проблематику исследования этапов инновационного процесса, взаимоотношений между креативностью и инновационностью, а также детерминант и условий успешного осуществления инновационной деятельности чрезвычайно сложной, но одновременно и заманчиво интересной» [11]. Однако, несмотря на эти моменты, инновационная деятельность в настоящее время остается малоизученной.

Таким образом, при анализе имеющихся исследований инновационной деятельности и инновационного потенциала, обнаруживается феномен, который явно или скрыто, но постоянно присутствует – это психологическая готовность. Причем ее можно наблюдать как до инновационной деятельности (психологическая готовность к инновационной деятельности) [6], в процесс инновационной деятельности (в инновационном потенциале личности и при переходе с этапа на этап внутри деятельности) (Власенко Ю. А, Белозерова В.Н., Швец Т.А., Григоричева И.В, Кротова О.В.), так и по отношению к результату – инновациям (психологическая готовность к инновациям) [3]. В то же время системных исследований психологической готовности по отношению к инновационной деятельности не имеется. Поэтому мы полностью согласны с Неверовым А.Н., что «только синтез достижений психологии творчества, социальной психологии инноваций, экономической теории инноваций и предпринимательства с достижениями экономической психологии» [8] и существующими подходами к психологической готовности к профессиональной деятельности могут позволить ее решить. Кроме того, представляется очевидным, что данная проблема не может быть решена посредством изучения инновационного потенциала личности, поскольку потенциал – это лишь один из компонентов готовности. Переход отечественного образования со знаниевой на компетентностную парадигму, как реализация объективного запроса общества на личность, умеющую быстро и адекватно адаптироваться к трансформирующейся социальной среде, требует решения вопроса именно о формировании в рамках процесса обучения готовности к определенному виду деятельности как системе.

* - Работа выполнена в рамках проекта АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (мероприятие 3.1.1) на тему: «Разработка научно-методического комплекса формирования инновационного потенциала российской молодежи в рамках двухуровневой системы образования»

Библиографический список

1. Домс М., Московичи С. Инновация и влияние меньшинства // Социальная психология / под ред. С. Московичи. – СПб., 2007.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991.
3. Загашев И.О. Психологическая готовность к инновациям как условие эффективности внедрения системы управления качеством // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №5(2), 2010. - С. 418-420.
4. Зеер З.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. - М.: МПСИ, 2005.

5. Климов Е.А. Психология профессионала. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
6. Лазарев В.С., Разуваева Т.Н. Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности. - Сургут: РИО СурГПУ, 2009.
7. Матерова А.В. Понятийный аспект инновационной деятельности // Проблемы подготовки специалистов. http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Pedagogica/77996.doc.htm
8. Неверов А.Н. Экономическая психология инноваций и концепция ноосферной экономики // Психология и экономика. - 2010. - Т. 3. - №1. - С. 39.
9. Чапаев Н.К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования. - Екатеринбург: СИПИ, 1992.
10.Шумпетер Й. Теория экономического развития. – М., 2007.
11.Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. – М., 2010.

Психологическая структура профессионального выгорания: постановка проблемы*

Т.Г. Неруш,
к.пед.н., доц. кафедры педагогики и психологии СГСЭУ,
с.н.с. ЦПЭИ СГСЭУ при СНЦ РАН, г. Саратов

Современные социально-экономические условия предъявляют все более высокие требования к индивидуальным психологическим особенностям специалиста, способствующим сохранению его профессионального здоровья и профессионального долголетия. В связи с этим особую актуальность приобретает теоретическое и эмпирическое изучение проблем профессионализации личности как целостного непрерывного процесса становления личности специалиста, начинающегося с этапа выбора и принятия будущей профессии и завершающегося, когда человек прерывает активную трудовую деятельность [3-6]. Отмечается, что профессионализация личности допустима в двух направлениях: конструктивном – выходе на новые стратегии профессионального развития; и деструктивном – профессиональной деформации, стагнации [5; 7]. Особое внимание уделяется вопросам профилактики и преодоления профессиональных деструкций, которые неизбежны в профессиональном становлении и развитии личности [7]. В контексте профессиональных деструкций рассматривается и проблема профессионального выгорания специалиста.

Проблема профессионального выгорания разрабатывается в психологической науке уже более 30 лет, с того момента, когда в 1974 году Х. Дж. Фройденбергер впервые при описании психологического состояния у работников психиатрических учреждений, проявляющегося в виде эмоционального истощения, разочарования и отказа от работы, использовал термин «синдром выгорания сотрудников». За три десятилетия во всем мире реализовано более 2000 научных исследований, посвященных изучению, диагностике, коррекции и профилактике синдрома выгорания, написаны и опубликованы десятки книг и сотни обзоров в специализированных журналах. В Международной классификации болезней (МКБ-10) синдром выгорания отнесен к норме и выделен в отдельный таксон, зафиксированный как «проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью». На Европейской конференции Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 2005 было признано, что синдром выгорания, связанный с работой, является существенной проблемой примерно для одной трети трудящихся стран Европейского союза и цена решения проблем с психическим здоровьем в связи с этим составляет в среднем 3-4% валового национального дохода. Теоретический анализ научной литературы по проблеме профессионального выгорания показал, что за последние 30 лет расширилась география исследований данного феномена. Интерес к исследованию профессионального выгорания проявляют психологи США, Канады, Голландии, Польши, Германии, Израиля, Китая и т.д. Последнее десятилетие характеризуется повышением интереса к проблеме выгорания со стороны отечественной психологической науки и психологов из стран СНГ (В.В. Бойко, Н.В. Гришина, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, М.М. Скугаревская, Т.В. Форманюк и др.). Однако, несмотря на большое количество эмпирических исследований, посвященных разным аспектам изучения проблемы выгорания она еще далека от окончательного разрешения. В научной литературе сих пор не существует как однозначного названия («синдром профессионального выгорания», «синдром психического выгорания», «синдром сгорания», «синдром

профессионального истощения», «синдром хронической усталости», «эмоциональное отравление» и др.), так и однозначного определения данного явления, обнаруживаются противоречивые взгляды относительно его структуры и динамики возникновения. Как справедливо подмечает В.Е. Орел, большинство работ, посвященных проблеме выгорания, носит исключительно эмпирический характер и основном связаны с обнаружением связей между выгоранием и некоторыми особенностями личности и поведения представителей различных профессиональных групп [7].

В современной психологии разработано несколько моделей, описывающих психологическую структуру «выгорания»: однофакторная (A. M. Pines), двухфакторная (D. Dierendonck, W. Schaufeli), трехфакторная (C. Maslach и Дж. Джексон), четырехфакторная (H. Firth, J. Schwab и др.) и т.д. [2]. Широкое распространение, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, приобрела трехфакторная модель, в которой в качестве субфакторов выгорания рассматривают эмоциональное истощение, деперсонализацию – дегуманизацию или обезличивание общения и редукцию личных достижений как занижение профессиональной самооценки (C. Maslach и Дж. Джексон). Несмотря на многообразие суждений об удельном весе каждого из перечисленных субфакторов выгорания, большинством исследователей признается интегративная роль эмоционального истощения (C. Maslach, В.Е. Орел), два других компонента трактуются как следствие истощения [3]. Выгорание рассматривается как общепрофессиональный феномен, как элемент подсистемы профессиональных деструкций, который формируется и проявляется в профессиональной деятельности, отрицательно влияя на ее протекание и результаты. Исследователи выделяют гетерохронный (разновременной) характер развития синдрома выгорания (В.Е. Орел), его неравномерность субфакторной выраженности (К. Маслач, В.Е. Орел и др.) и трудную преодолимость (В. Шауфели, C. Maslach и Е. Марек), отмечая близость в переживаниях выгорания с состояниями утомления, пресыщения, депрессии, разочарования, рассматривают выгорание как относительно независимый и самостоятельный феномен личностных дисфункций и занимает промежуточное положение между психическими процессами, психическими состояниями и психическими свойствами личности [5; 6; 7; 9]. Как отмечает В.Е. Орел, специфика выгорания по сравнению с другими профессиональными деструкциями заключается в том, что оно является проявлением глубокого профессионального регресса и может вызвать нарушение оптимального функционирования всех подструктур личности [5]. Установлено, что наиболее часто профессиональное выгорание возникает у представителей социономических профессий (учителей, преподавателей колледжей, врачей и медицинских сестер, менеджеров, торговых агентов, социальных работников и лиц других профессий, связанных с постоянным общением со значительным количеством людей); в последнее время появилась информация о наличии профессионального выгорания у работников правоохранительных органов и пенитенциарной системы, у представителей управленческих структур, а также у представителей профессии «человек-знак», «человек-машина». Проведенные в различных странах исследования показывают, что особой «группой риска» являются учителя, медработники, артисты, журналисты, психологи, юристы, политики, менеджеры, работники сферы обслуживания [2; 5; 9-10]. Выявлены специфика проявлений профессионального выгорания в различных профессиях и внутрипрофессиональные различия в проявлениях профессионального выгорания. Отмечается, что количественный и качественный состав «выгорания» определяется содержанием профессиональной деятельности. Например, в профессиях субъект-субъектного типа психологическая структура «выгорания» включает три фактора: эмоциональное истощение, цинизм и самооценку профессиональной эффективности, а в профессиях субъект-объектного типа данная структура близка к двухфакторной [5].

Обзор исследований по проблеме профессионального выгорания в современной психологии показывает довольно глубокую проработку этой проблемы на разных уровнях: изучены динамика развития профессионального выгорания в различных видах деятельности, специфика профессионального выгорания в различных профессиональных средах, определены некоторые проявления профессионального выгорания в различных профессиях. Однако проводимые исследования зачастую носят мозаичный, фрагментарный характер. Представляются перспективными для дальнейшего изучения вопросы, касающиеся выявления психологической структуры профессионального выгорания на различных этапах профессионализации, выявления специфики и динамики этой структуры, присущей представителям различных профессиональных групп. Это позволит установить либо общие для всех профессий, либо специфические (в зависимости

от типа профессии) закономерности развития профессионального выгорания, а также наметить пути его профилактики на различных этапах профессионального и личностного становления и развития.

* - Работа выполнена в рамках проекта АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (мероприятие 3.1.1) на тему: «Разработка научно-методического комплекса формирования инновационного потенциала российской молодежи в рамках двухуровневой системы образования»

Библиографический список

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других - М.: Филин, 1996.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. − М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
4. Орел В.Е. Развитие личности профессионала // Психология труда: Учебник для студ. высш. учеб. заведений /под ред. А.В. Карпова. −М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.− С. 249-269.
5. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
6. Поваренков Ю.П. Проблемы профессионального становления личности. − Ярославль: Канцлер, 2008.
7. Поваренков Ю.П. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) [Электронный ресурс] / Ю.П. Поваренков // URL: http: //www.kursksu.ru /pages/scientific_conferences.
9. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №3. – С. 85–95.
10.Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. - 2002. - № 7. - С. 3 – 9.

Изучение совладающего поведения специалистов сферы «человек-человек»

О.Б. Нурлигаянова,
к.пс.н., доц. кафедры педагогики и психологии САФУ, филиал в г. Коряжма

Изучая взаимосвязь толерантности и копинг-стратегий на выборке учителей, мы обнаружили, что педагоги с высоким уровнем толерантности направлены на решение задач, более склонны к активным действиям при возникновении сложных жизненных ситуаций, чем к пассивной позиции, они не используют такие копинг-стратегии, как избегание и отвлечение [3]. В основе педагогической деятельности лежит взаимодействие с субъектами образовательного процесса. Поэтому трудовая деятельность педагогов, как и многих специалистов сферы «человек-человек», часто проходит в условиях, требующих усиленного расхода внутренних резервов человека. По мнению Т.Г. Дичева, длительные частые нагрузки, завышенные требования, недостаточная стрессоустойчивость оказывают неблагоприятное воздействие на субъект, иногда полностью дезорганизуя его деятельность [2]. Как отмечает Н.В. Водопьянова, умение эффективно справляться со стрессовыми ситуациями определяет эффективность профессиональной деятельности, сокращает вероятность профессиональных деструктивных изменений [1]. В связи с этим в изучении совладающего поведения специалистов сферы «человек-человек» важно учитывать особенности профессиональной деятельности данных специалистов. Поэтому в данном исследовании нас интересовало, имеются ли отличия в выборе копинг-стратегий специалистами сферы «человек – человек».

В выборку были включены педагогические работники, сотрудники пенитенциарных учреждений, военнослужащие, работники правовых структур, сферы обслуживания и банковские служащие. Все испытуемые были поделены на три группы: 1) специалисты, деятельность которых связана с контролем поведения других людей на основе закона 2) специалисты сферы образования 3) специалисты, деятельность которых связана с обслуживанием клиента. Общее количество

испытуемых 230 человек из них 1 группа 107 человек, 2 группа 66 человек, 3 группа 47 человек, в возрасте от 23 до 48 лет. Для оценки копинг-стратегий использовали опросник SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл).

Наиболее ярко выраженными копинг-стратегиями у специалистов, работающих в сфере «человек-человек», являются активные поведенческие копинг-стратегии, такие, как поиск социальной поддержки и вступление в социальный контакт. Тенденция обращаться к другим людям в периоды эмоционального дистресса, вероятно, обусловлена спецификой их профессиональной деятельности, которая связана с постоянным взаимодействием с людьми.

У представителей первой и второй группы наблюдается статистическая разница по следующим стратегиям: ассертивные действия ($t=3,905$ при $p<0,01$), импульсивные действия ($t=2,214$ при $p< 0,05$), избегание ($t=2,141$ при $p<0,05$) и агрессивные действия ($t=3,224$ при $p<0,05$). Специалисты, работа которых связана с контролем поведения других людей на основе закона, чаще применяют ассертивные действия, чем специалисты, деятельность которых связана с обслуживанием клиентов, и реже используют импульсивные действия, избегание и агрессивные действия. Это можно объяснить тем, что деятельность представителей правовых структур характеризуется четким контролем людей и требования, предъявляемые к данной группе специалистов, отражают необходимость сдерживать свои негативные эмоции и чувства по отношению к окружающим людям. При выполнении профессиональной деятельности им необходимо проявлять выдержку, спокойствие, принимать обдуманные решения. Напротив, специалисты, деятельность которых связана с обслуживанием клиентов, по сравнению со специалистами правовых структур, менее уверены в себе, в связи с этим проявляют склонность к избеганию, в ситуациях угрозы могут недостаточно контролировать себя, поведение их может быть резким, порывистым, и они наиболее часто используют агрессивные действия. У специалистов второй и третьей группы значимых различий по выраженности копинг-стратегий не наблюдается.

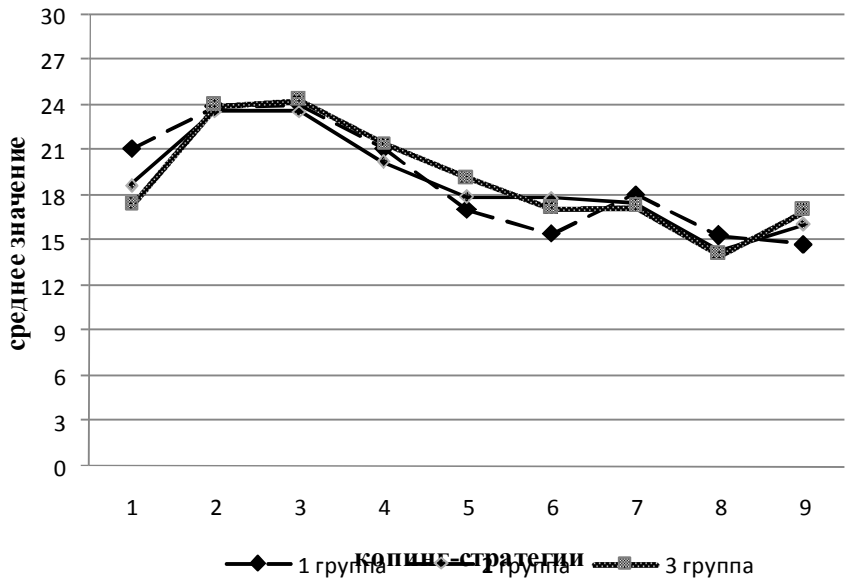


Рисунок 1. Выраженность стратегий совладающего поведения представителей разных групп

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Вне зависимости от профессиональной деятельности все специалисты сферы «человек – человек» активно используют поиск социальной поддержки и вступление в социальный контакт. Данная стратегия относится к поведенческой стратегии и является частично адаптивной.

Специалисты, деятельность которых связана с контролем поведения других людей на основе закона, чаще прибегают к ассертивным действиям, чем педагоги и специалисты сферы обслуживания.

Педагоги и специалисты сферы обслуживания чаще используют избегание и агрессивные действия.

Следовательно, специфика профессиональной деятельности специалистов сферы «человек – человек» оказывает влияние на выбор копинг-стратегий.

Библиографический список:

1. Водопьянова Н.Е., Жукина Е.В. Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации / под ред. Л.А. Корыстылевой. - СПб.: СПбГУ, 2004.
2. Дичев Т.Г., Тарасов К.Е. Проблемы адаптации и здоровья человека. – М.: Просвещение, 1967.
3. Нурлигаянова О.Б. Изучение совладающего поведения у педагогов с разным уровнем толерантности // Материалы IV всероссийской научно-практической конференции Системогенез учебной и профессиональной деятельности / Под ред. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: ЯГПУ, 2009. - С. 152-154.

Исследование локуса контроля и волевой саморегуляции у спортсменов*

Т.В. Огородова,
к.пс.н., ст.преп. кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ, г. Ярославль;
В.Б. Токарева,
ст. 5 курса факультета психологии ЯрГУ, г. Ярославль

Известно, что на олимпийских играх победа требует от спортсменов предельных или околопредельных усилий, и добивается ее тот, у кого больше запас волевой энергии и выше уровень психологической устойчивости, кто способен мобилизовать моральные и физические ресурсы в решающее мгновение или, напротив, в течение довольно продолжительного времени. В то же время, занимаясь физкультурно-спортивной деятельностью профессионально, важно помнить об ответственности перед командой, тренером, семьей, обществом. Таким образом, из общих моментов в спортивной деятельности, по нашему мнению, ключевые – это локус контроля и сила воли.

Локус контроля является важной интегральной характеристикой отношения личности к окружающему миру, а не ситуативной реакцией на что-либо. Локус контроля – качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля) [2].

Сила воли – это обобщенная способность преодолевать значительные затруднения, возникающие на пути к достижению поставленной цели. Чем серьезнее препятствие, которое вы преодолели на пути к поставленной цели, тем сильнее ваша воля. Именно препятствия, преодолеваемые с помощью волевых усилий, являются объективным показателем проявления силы воли.

Интересным, на наш взгляд, представляется их соотношение (локуса контроля и волевой саморегуляции). Сила воли соответствует способности принимать ответственность за события, происходящие в жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Волевая саморегуляция представляет собой наиболее общую способность, вбирающую в себя многочисленный параметры и характеристики не только интеллекта, но и личности, а потому имеет значение общего фактора, обуславливающего своей регуляционной сущностью успешное протекание любой деятельности. Сознательная организация и саморегуляция человеком своего поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленных целей, является важнейшей характеристикой личности, необходимой в реализации задач спортивной деятельности [1]. В основе формирования этой способности лежат как природные (свойства нервной системы), так и социальные (целенаправленное педагогическое воздействие) факторы. Развитие волевой саморегуляции и осознание уровня принятия ответственности актуализирует у спортсмена потребность самосовершенствования, выработку позитивных установок на себя.

Целью нашей работы было изучение волевой саморегуляции у спортсменов и ее взаимосвязь с локусом контроля. Знания психологических особенностей спортсмена, в частности, локуса контроля и уровня волевой саморегуляции, дает возможность тренеру эффективно организовать индивидуальную работу. Учет данных особенностей спортсмена является важным как в

подростковом возрасте, наиболее сензитивном в развитии целенаправленной волевой саморегуляции, так и в командах профессионалов. Эмпирическое исследование было построено на основе методики «Уровень субъективного контроля» Роттера и опросника «Шкала контроля за действием» Ю.Куля. В исследовании участвовали спортсмены-хоккеисты от 13 до 35 лет. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U -критерию Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

В результате анализа показателей уровня субъективного контроля у спортсменов-хоккеистов молодежной и профессиональной команд выявлены значимые различия по пяти показателям из шести: интернальность в области достижении успеха, в области неудач и производственных отношений (хоккей), в сфере межличностных отношения и в сфере здоровья. Интернальность в области достижения успеха (U= 217 ; p=0,001) в области неудач (U=161,5 ; p=0,001) выше у профессионалов. Опытные спортсмены в большей мере, чем молодежь склонны оценивать свой личный вклад в результат деятельности, как в ситуациях, когда этот результат высокий, и можно говорить о достижениях, победах, выполнении поставленной задачи, так и в ситуациях неудачи, поражения. Уверенность в своих силах, возможностях, большой спортивный и жизненный опыт позволяет профессионалам считать, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. В то же время показатели интернальности в сфере межличностных отношений (U=82 ; p=0,001) и в сфере здоровья (U=20; p=0,001) выше у хоккеистов молодежной команды. Для молодого хоккеиста, находящегося всего лишь в шаге от начала настоящей профессиональной карьеры, очень значимыми являются отношения, складывающиеся в команде. На наш взгляд, высокая интернальность в области межличностных отношений является результатом воспитания командного духа и ответственности каждого игрока за формирования «Команды» – в понимании единства и сплоченности. Высокую интернальность в области здоровья у молодых хоккеистов мы объясняем, тем, что ребята связывают свои профессиональные и жизненные планы с профессиональным спортом. Поскольку хоккей является одним из наиболее жестких видов спорта, полученная травма может поставить под угрозу все ближайшие и перспективные планы. Хоккеисты молодежной команды вынуждены быть очень внимательны к своему здоровью, так как в отличие от КХЛ, материальная защищенность (страховка) в МХЛ несоизмеримы.

При анализе взаимосвязи локуса контроля и волевой саморегуляции у хоккеистов команды Локомотив-97 выявлена корреляция интернальности в области семейных отношений и фактора контроля за действием при неудаче (r =-0,395 ; p=0,001). Семья играет огромную роль в становлении юного спортсмена-хоккеиста. Как показывают наблюдения, в таких семьях «живут хоккеем», что проявляется не только в значительных материальных средствах, которые родители тратят на детей-хоккеистов, но и высоком уровне мотивации и эмоциональной напряженности. Осознания ответственности перед семьей (проявления интернальности) соответствует высокому уровню принятия ответственности за свои действия, в первую очередь неудачи и поражения.

При анализе показателей «шкалы контроля за действием» были выявлены значимые различия между хоккеистами команды Локомотив-97 и команды Локомотив-94 по одному показателю из трех: «контроль за действиями при реализации». У младших ребят этот показатель выше, следовательно, у них более выражено проявление волевых качеств. Трехлетняя разница в возрасте для детского хоккея является существенной и поэтому в соответствии с данными литературы волевая саморегуляция у старших хоккеистов должна быть более выражена. На наш взгляд, полученный результат объясняется в первую очередь особенностями команды Локомотив-97 и является итогом воспитательной работы тренера.

Практическое применение заключается в том, что по результатам исследования была разработана программа для индивидуальной работы со спортсменами.

* - Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00738а

Библиографический список:

1. Жихарев Д.Ю. Психология личности. Формирование волевой саморегуляции. – Ставрополь: Ставропольский государственный университет, 2007.
2. Реан А.А. Психология изучения личности. - СПб.: Изд-во Михайлова, 1999.

Проявление негативных эмоциональных состояний у медицинского работника и их взаимосвязь с альтруизмом

Э.Н. Ольшевская,
к.пс.н., доц. кафедры психологии МГЭИ, г. Минск, Беларусь

Одной из актуальных проблем психологии профессиональной деятельности является проблема профессиональных деформаций, которые рассматриваются как изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно влияющие на продуктивность труда и взаимодействие с другими людьми, а также на развитии самой личности. В отечественной психологии данная проблема связана с изучением таких феноменов, как психическое выгорание, профессиональный маргинализм (Е.П. Ермолаева, Н.В. Гришина, Г.С. Никифоров, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.Е. Орел). Э.Ф. Зеером, Ю.П. Поваренковым профессиональные деформации рассматриваются как проявление профессионального кризиса [1; 2].

Социально ориентированный характер профессиональной деятельности медицинского работника, ее ярко выраженная нравственная направленность, насыщенность физическими и нервными перегрузками, стрессовыми, конфликтными ситуациями, необходимость быстро принимать решения, от которых нередко зависит человеческая жизнь, делает профессию врача и медицинского работника в целом одной из наиболее подверженных профессиональным деформациям.

Нравственная направленность данной профессии связана с ее помогающим характером, ответственностью за жизнь человека, проявлением милосердия и альтруизма. В то же время это ее особенность может служить серьезным риском для развития негативных эмоциональных состояний, повышенного уровня невротизации, агрессивности и тревожности.

Целью исследования явилось изучение взаимосвязи социально-психологических установок личности врача и негативных эмоциональных состояний. В исследовании приняло участие 60 медицинских работников, большинство из которых работники скорой медицинской помощи.

Изучение социально-психологических установок медицинских работников показало, что они характеризуются альтруизмом как доминирующей установкой в диаде «альтруизм-эгоизм» (60% испытуемых имеют значения по альтруизму выше среднего).

Большинство медицинских работников характеризуются повышенным уровнем тревожности (58%), 50% медицинских работников – высоким и очень высоким уровнем невротизации. У данной части медиков присутствует эмоциональная возбудимость, тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность.

Для медицинского работника характерна выраженность таких видов коммуникативной агрессивности, как неумение переключать агрессию, отраженная агрессия и расплата за проявление агрессивных тенденций в отношении другого. 52% медиков отмечается средним уровнем коммуникативной агрессивности, что обычно выражается в спонтанности, некоторой анонимности и слабой способности к торможению.

Исследование показало, что альтруистическая направленность медицинского работника положительно связана с тревожностью ($r=0,38$, $p<0,05$) и невротизацией ($r=0,39$, $p<0,05$). Иными словами, убежденность медицинского работника в том, что он обязан помогать окружающим, приводит к обостренному чувству вины и ответственности, что сказывается негативно на его эмоциональном самочувствии.

Установлена тесная положительная связь тревожности и невротизации ($r=0,86$, $p<0,05$), тревожности и спонтанной агрессии ($r=0,70$, $p<0,05$), тревожности и анонимной агрессии ($r=0,40$, $p<0,05$), тревожности и аутоагрессии ($r=0,52$, $p<0,05$), тревожности и ритуализации агрессии ($r=0,44$, $p<0,05$), а также тревожности и склонности заражаться агрессией толпы ($r=0,54$, $p<0,05$). Наиболее тесная связь характерна для тревожности и способности расплачиваться за агрессивные действия ($r=0,86$, $p<0,05$). Иными словами, высокая тревожность медицинского работника способствует

направленности агрессии на себя, заражению агрессией, возникновению чувства вины за агрессивные поступки.

Можно предположить, что спонтанная, анонимная агрессия, агрессия на фоне эмоционального заражения является своеобразным средством снижения тревоги, а впоследствии приводит к развитию чувства вины за агрессивное поведение.

Также исследование выявило, что чем выше уровень невротизации, тем более выражена спонтанная агрессия ($r=0,62$, $p<0,05$), направленность агрессии на себя ($r=0,67$, $p<0,05$), ритуализация агрессии ($r=0,50$, $p<0,05$) и расплата за агрессию ($r=0,59$, $p<0,05$). Иными словами, повышенный уровень невротизации увеличивает спонтанность агрессии, склонность к саморазрушению, способность раскаиваться в агрессивных действиях.

Альтруистическая направленность медицинского работника отрицательно связана с неумением переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты ($r=-0,33$, $p<0,05$), имеет положительную связь с аутоагрессией ($r=0,32$, $p<0,05$) и расплатой за агрессию ($r=0,41$, $p<0,05$). Результаты данных взаимосвязей свидетельствуют, что у альтруистичного работника скорой помощи развита способность переключать агрессивные импульсы на деятельность или неодушевленные предметы, также он направляет агрессию скорее на себя, чем на других и испытывает чувство вины и угрызение совести за проявление агрессии. Характерно, что эгоизм положительно связан с провокацией агрессии у окружающих ($r=0,31$, $p<0,05$).

Таким образом, альтруизм, выступая в медицинской профессии как профессиональная необходимость, неоднозначно влияет на психическое состояние самого медицинского работника, повышая уровень его невротизации, тревожности и отдельных видов коммуникативной агрессивности. Являясь представителем помогающей профессии, медицинский работник сам нуждается в квалифицированной психологической помощи и поддержке на различных этапах профессиональной деятельности. Такая помощь может рассматриваться как средство профилактики профессиональных деформаций.

Библиографический список:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий / 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008.
2. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.

Связь субъектности рабочих с их трудовой мотивацией и отношением к организации

А.В. Орлов,
к.б.н., доц. кафедры общей и социальной психологии ННГУ, г. Нижний Новгород

В классических трудах В.Д. Шадрикова [3; 4] была выдвинута концепция системогенеза профессиональной деятельности. На основе экспериментальных данных В.Д. Шадриков выявил важные закономерности профессионального развития, к которым прежде всего относятся неаддитивность, гетерохронность, оперативность, его деятельностный характер. Теория получила подтверждение и широкое признание. В трудах исследователей системогенеза профессиональной деятельности (А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Н.В. Нижегородцева, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков и др.) были развиты представления о неравномерности развития, интегрированности и дифференцированности, синхронизации, творческом и смыслообразующем характере профессионализации, ее метасистемной организации. Были определены основные принципы и факторы системогенеза. В частности, подчеркивалась внутренняя активность субъекта труда (субъектность), которая запускает и поддерживает механизмы саморегуляции и самоорганизации, направляет процессы научения и развития [1]. Субъектность личности определяет характер профессиональной активности в системогенезе деятельности, задает вектор профессионального становления. По мнению Ю.П. Поваренкова, в зависимости от реализуемой субъектом труда формы профессиональной активности, можно говорить о профессионально важных качествах сотрудника,

профессиональной адаптации, характере построения карьеры и др. По проявлению субъектности можно выделить различные уровни субъекта труда. Как высший уровень развития субъекта труда рассматривается субъект профессионализации, который определяет личностный смысл и мотивацию профессионального пути, фиксирует индивидуальные цели, программы, конкретные способы профессионализации, обеспечивает контроль и коррекцию данного процесса, анализирует складывающуюся ситуацию, принимает и реализует решения разного уровня сложности [2].

В нашем исследовании ставилась задача изучить роль субъектности в проявлении трудовой мотивации работников и их лояльности к своей организации. Исследование проводилось на крупном машиностроительном заводе. Были сформированы две группы испытуемых: 1) рабочих (42 человека) и 2) мастеров и инженеров (30 человек). По возрасту и стажу изучаемые группы отличаются незначительно. Проведена диагностика трудовой мотивации (опросник «Оценка мотивационной готовности») и отношения к организации (тест «Лояльность к организации»). Для диагностики субъектности использовался авторский тест «Я- и Мы-субъектность личности» (ЯМСЛ). Под субъектностью нами понимается внутреннее долгосрочное стремление человека к совершенствованию своей уникальности, творческого своеобразия и свободного самовыражения, целостности и внутренней устойчивости в развитии себя и своих отношений с другими людьми. Методика оценивают проявление двух составляющих субъектности человека: 1) Я-субъектность – характеризуется направленностью на самосовершенствование себя и своей жизни и 2) Мы-субъектность – характеризуется направленностью на совершенствование своего социального мира, сферы межличностных отношений. В исследовании проводили сравнительный анализ различий с использованием критерия U Манна-Уитни и корреляционный анализ по Спирмену.

Было установлено, что проявления как Я-субъектности, так и Мы-субъектности в обеих группах соответствует статистической норме. Можно рассматривать работников данной организации как самостоятельных людей, думающих о себе как о личности, творчески ориентированных на саморазвитие и развитие своих отношений с другими людьми. Вместе с тем в группе инженеров и мастеров проявления субъектности достоверно ($p<0,05$) более выражены как в отношении внутриличностного компонента (Я-субъектность), так и в отношении социального компонента (Мы-субъектность). Также установлено, что у рабочих трудовая мотивация ниже статистической нормы, у инженеров и мастеров ей соответствует. Различия между группами достоверны. В целом это указывает на то, что простые рабочие слабо мотивированы на производительный и высококачественный труд, что, вероятно, сказывается на его эффективности. Лояльность работников обеих групп к организации проявлялась на среднем уровне, достоверных различий не установлено. И рабочие, и мастера приблизительно одинаково относятся к своей организации. Внутренняя лояльность работников меньше внешней, что говорит о зависимости оценок своей организации от ситуации и мнения коллег.

Субъектность работников связана положительной корреляционной связью с проявлениями их трудовой мотивации и лояльности к организации. На основании данных исследования можно предполагать, что субъектность личности положительно сказывается и на профессиональной деятельности работников. Саморазвитие и активное самосовершенствование, стремление к свободе и самовыражению, как в личностном плане, так и в межличностных отношениях, творчество и самопознание способствуют мотивационной ответственности, готовности тратить дополнительное время и усилия для повышения продуктивности труда, желанию работать качественно и строго следовать требованиям. Соответствующие коэффициенты корреляции достоверны ($p<0,01$) и находятся в диапазоне 0,35-0,75. Все это указывает на то, что работники с развитой субъектностью работают более качественно, и на них следует делать ставку в организации труда персонала и карьерном продвижении.

Субъектность работников достоверно ($p<0,01$) коррелирует только с внутренней составляющей лояльности и практически не связана с внешней. На основании этих данных мы можем заключить, что на лояльности персонала к организации сказывается творческое отношение к себе, к взаимодействию с другими людьми; инициативность и решительность в развивающей деятельности и общении; целостность и устойчивость в проявлениях своей личности и в понимании личности другого человека; готовность к самопознанию. У работников с высокой субъектностью ниже алояльность. Соответствующие достоверные коэффициенты корреляции отрицательные. Это означает, что чем больше стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, тем меньше эгоистические интересы, ненормативное поведение, меньше равнодушия к целям и задачам

компании, больше вовлеченность в организационную культуру, организационные отношения и процессы.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно заключить, что субъектность оказывает влияние на интеграцию работников в систему организации, их вовлеченность во внутренние процессы, мотивацию и эффективность труда. Субъектность может способствовать профессионализации и развитию трудовых навыков на предприятии, карьерным устремлениям, прогрессу в социальных и организационных отношениях, эмоциональному погружению работника в процесс труда, формированию интереса к результату деятельности и готовности в ней самосовершенствоваться, что является важными составляющими системогенеза профессиональной деятельности.

Библиографический список:

1. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Издательство УРАО, 2002.
2. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
4. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010.

Изучение структуры профессиональной направленности студентов 1-5 курсов

Ю.А. Полещук,
к.пс.н., доц. кафедры возрастной и педагогической психологии
БГПУ, г. Минск, Беларусь

Конкурентоспособность современного молодого специалиста определяется не только профессиональными знаниями и умениями, но и способностью строить свой профессиональный путь, что возможно при сформированной профессиональной направленности.

В психолого-педагогических исследованиях профессиональная направленность личности рассматривается как важнейшее условие профессионального самоопределения, критерий овладения профессией и закрепления в ней, как ведущий фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, основа профессиональной адаптации.

Профессиональная направленность выступает как относительно устойчивое образование личности, входящее в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению [1].

Поскольку профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, особое значение приобретает необходимость ее изучения и формирования на этапе обучения профессии.

В процессе теоретического и эмпирического изучения профессиональной направленности личности, на основе ее ведущих компонентов, нами были выделены следующие критерии данного феномена: характер мотивов учебно-профессиональной и производственной деятельности обучающихся; доминирующие потребности и потребности, ориентированные на профессиональную деятельность; содержание ценностных ориентаций и профессиональных ценностей; сформированность профессиональных представлений; активность обучающихся по включению в процесс личностного и профессионального развития [1].

Исследование профессиональной направленности в целом и отдельных ее компонентов проводились среди студентов 1-5 курсов специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Всего в исследовании приняли участие 109 студентов 1-5 курсов. Для диагностики профессиональной направленности личности была использован опросник Дж. Голланда. Для исследования компонентов профессиональной направленности были использованы: опросник «Профессиональные намерения» Л.Н. Кабардовой, методики «Мотивация к успеху» и «Мотивация к

избеганию неудач» Т. Элерса, «Мотивация обучения в вузе» Т. Ильиной, «Ценностные ориентации» М. Рокича, анкеты для выявления ведущих мотивов учебной деятельности. В качестве метода статистической обработки использовался расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена с целью установления взаимосвязи между изучаемыми переменными.

У студентов первого курса в структуре профессиональной направленности выявлены следующие связи: профессиональные намерения и профессионально-социальные мотивы (ρ=0,45), получение диплома и социальный тип личности (ρ=0,38), терминальные ценности и инструментальные ценности (ρ=0,44), мотивация к успеху и интеллектуальный тип личности (ρ=0,42), получение знаний и конвенциональный тип личности (ρ=- 0,44).

На втором курсе были выявлены следующие взаимосвязи компонентов структуры профессиональной направленности: профессиональные намерения и профессионально-познавательные мотивы (ρ=0,55), предприимчивый тип личности и профессионально-социальные мотивы (ρ=- 0, 53), артистический тип личности и терминальные ценности (ρ=- 0, 50), получение диплома и предприимчивый тип личности (ρ=- 0, 52).

Для профессиональной направленности студентов третьего курса характерны следующие взаимосвязи: профессиональные намерения и профессионально-познавательные мотивы (ρ=- 0,40), приобретение знаний и терминальные ценности (ρ=- 0, 47), приобретение знаний и профессионально-социальные мотивы (ρ=-0,43), профессиональные намерения и профессионально-социальные мотивы (ρ=- 0,43).

Структура профессиональной направленности студентов четвертого курса характеризуется следующими взаимосвязями: мотивация к успеху и социальный тип личности (ρ=0,42), овладение профессией и социальный тип личности (ρ=0,39), получение диплома и социальный тип личности (ρ=0,46), социальный тип личности и инструментальные ценности (ρ=-0,47), мотивация к успеху и овладение профессией (ρ=0,46).

На пятом курсе между компонентами структуры профессиональной направленности были выявлены следующие взаимосвязи: профессиональные намерения и инструментальные ценности (ρ=0,47), овладение профессией и предприимчивый тип личности (ρ=0,52), получение диплома и профессионально-социальные мотивы (ρ=-0,53), мотивация к избеганию неудач и артистический тип личности (ρ=- 0,50).

Указанные данные свидетельствуют об определенном сходстве во взаимосвязях между компонентами структуры профессиональной направленности у студентов 1-5 курсов, и в то же время наблюдается различие. В этой связи представляется интересным проследить динамику формирования профессиональной направленности студентов в процессе обучения. Дальнейшей разработки также требуют вопросы психологического сопровождения развития профессиональной направленности личности на разных этапах онтогенеза.

Библиографический список:

1. Полещук Ю.А. Динамика направленности учащихся ПТУЗ в условиях психологического сопровождения обучения профессии: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. – Минск, 2001.

Агрессивные действия педагогов как стратегия преодоления синдрома эмоционального выгорания

А.В. Ракицкая,
преп. кафедры общей и социальной психологии ГрГУ, г. Гродно, Беларусь

Действие многочисленных эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных, вызывает у педагога стресс, нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, способствует возникновению нервно-психических расстройств, ухудшению физического здоровья, возникновению синдрома эмоционального выгорания [1; 4; 5; 6].

Рассматривая синдром эмоционального выгорания, мы считаем наиболее конструктивным подход Cr. Maslach, которая включает в синдром эмоционального выгорания три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию

профессиональных достижений [1]. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Под редукцией профессиональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [1].

В последние десятилетия приобретают все большую актуальность исследования последствий синдрома эмоционального выгорания и стратегий его преодоления [1; 2; 3; 4; 7]. Среди наиболее характерных последствий синдрома эмоционального выгорания психологи называют деформацию «Я-концепции» (повышение негативизма по отношению к «Я»): гневливость, циничность, подозрительность, депрессия, сверхдоверчивость, ригидность и различные формы дезадаптации, которые непосредственно относятся к психосоциальному здоровью личности [2; 6]. Большое значение для противостояния выгоранию и сохранению профессионального здоровья учителей имеют модели преодолевающего поведения [1]. От используемых педагогом способов преодоления синдрома эмоционального выгорания зависит, сможет ли педагог вернуться к состоянию физического, психического и эмоционального благополучия или состояние учителя усугубиться вплоть до потери способности работать с людьми. C. Cherniss вводит новый элемент этиологии выгорания - индивидуальный способ преодоления стресса. Если индивид использует адекватный способ преодоления стрессовой ситуации, то вероятность возникновения психического выгорания уменьшается. Использование неадекватного способа преодоления стрессовой ситуации ведет к формированию феномена психического выгорания. Если в течение длительного времени человек не в состоянии преодолеть чувство отчужденности, развиваются такие симптомы выгорания, как чувство собственной неполноценности, резкое снижение самооценки, чувство вины, агрессия, направленная на себя и окружающих [1]. «Выгоревший» человек не только не ожидает поддержки со стороны окружения, но и сам сознательно от нее отказывается, воспринимая ближайшую среду как безразличную или даже враждебную по отношению к его проблемам [1].

К конструктивным моделям преодолевающего поведения относят активное и просоциальное поведение. Данные стратегии преодоления повышают стрессоустойчивость человека, способствуют профессиональной адаптации и противостоят выгоранию специалистов социальных профессий, в том числе и педагогов. Неконструктивные модели поведения – пассивные и асоциальные действия – чаще сопряжены с низкой устойчивостью по отношению к профессиональным стрессам и ведут к выгоранию. Неконструктивные модели поведения – избегание, манипулятивные, асоциальные и агрессивные действия – сопряжены с высоким уровнем выгорания и профессиональной дезадаптацией учителей [1].

Результаты единичных исследований показывают, что агрессивные действия являются стратегией поведения, компенсирующей недостаточную нервно-психическую устойчивость, которая повышает риск выгорания учителя [5]. Педагоги, характеризующиеся высоким уровнем выгорания, чаще своих коллег, имеющих низкий его уровень, используют такую стратегию поведения как «агрессивные действия», что препятствует формированию благоприятного психологического климата в рабочей среде и затрудняет решение профессиональных задач [1; 5]. Результаты сравнительного анализа частоты использования различных моделей поведения учителей в группе с высоким уровнем выгорания свидетельствуют об использовании учителями в своем поведении 11% агрессивных действий [1]. Их частое использование не способствует успешному преодолению профессиональных стрессов, что служит, в свою очередь, одним из факторов эмоционального истощения. Агрессивное поведение подразумевает агрессивные действия по отношению к субъектам деловой коммуникации. Данная модель поведения базируется на агрессивном восприятии и потенциально агрессивной интерпретации поведения других людей и часто связана с устойчивыми личностными особенностями мировосприятия и миропонимания. Агрессивный человек нарушает права других тем, что пытается доминировать, унижать или оскорблять. Агрессивная модель, используемая выгорающим профессионалом, как правило, ведет к конфликтному общению и разрушению доверительных отношений [1].

Таким образом, мы рассматриваем агрессивные действия педагогов с синдромом эмоционального выгорания как неконструктивную стратегию преодоления данного синдрома. В качестве нерешенных проблем, требующих специального изучения, выступают особенности

эмоционального выгорания у педагогов с различными видами агрессии; виды агрессии, используемые эмоционально выгорающими педагогами; детерминация выбора той или иной модели агрессивных действий у эмоционально выгорающих педагогов; последствия для развития эмоционального выгорания использования педагогами в поведении различных видов агрессии; действия психолого-педагогических служб как релевантных средств коррекции эмоционального состояния у педагогов с синдромом эмоционального выгорания, использующих различные виды агрессии.

Библиографический список:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика; 2-е изд. – СПб: Питер, 2009.
2. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. - №1. – С. 90-101.
3. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
4. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. – 2008. - №2. – С. 87-95.
5. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис. …канд. психол. наук: 19.00.03. – М.: РГБ, 2003.
6. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. - №6. - С. 57-65.
7. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2008.

О развитии профессионального самосознания специалиста

Н.Г. Рукавишникова,
к.пс.н., доц. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Акмеологический подход позволяет рассматривать вопросы сознания личности в профессиональной деятельности на разных возрастных этапах онтогенеза личностной зрелости специалиста: от профессионального самоопределения, получения профессионального образования до самоактуализации в профессиональной деятельности и развития творческой индивидуальности специалиста, обладающего оптимальным уровнем развития профессионального самосознания.

Первая стадия профессионализации – стадия формирования профессиональных намерений – связана с построением профессиональных планов и первыми шагами в их реализации. На этой стадии начинается процесс профессионального самоопределения – сложный и длительный процесс поиска личностью своего места в мире профессий, формирования отношения к себе как к субъекту определенной деятельности, сопоставления своих физических и интеллектуальных возможностей, способностей, интересов, склонностей с требованиями профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение и обучение становятся ведущей проблемой личности в старшем подростковом и юношеском возрасте, а они, в свою очередь, являются одними из центральных моментов формирования самосознания. Поэтому есть смысл говорить о формировании профессионального самосознания как центрального образования личности в этом возрасте.

Вторая стадия профессионального становления – стадия профессионального обучения в учебном заведении. На этой стадии происходит формирование профессиональной направленности, системы профессиональных знаний, умений, навыков, способов решения педагогических задач. Задачи вуза были бы проще, если бы туда поступали люди со сформированными способностями и профессиональной направленностью. На самом деле это далеко не так. И даже рано сложившаяся профессиональная направленность не означает наличия у студента соответствующих способностей. Поэтому важной задачей обучения и развития будущих специалистов в стенах вуза является формирование их профессиональной направленности и профессиональных способностей [4].

Движущей силой процесса профессионального развития субъекта деятельности является противоречие между возможностями человека и требованиями деятельности [3]. У студентов оно проявляется как противоречие между представлениями о будущей профессии и ее реальной

сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей деятельности и своими реальными возможностями, с другой. В ходе профессионального обучения, а также прохождения производственной практики, представление о профессии и о себе как будущем специалисте углубляются, расширяются и эти противоречия чаще всего успешно разрешаются, что сопровождается профессиональным развитием студента как субъекта предстоящей профессиональной деятельности. При правильной организации такой работы у студентов формируется и развивается профессиональное самосознание, которое способствует его дальнейшему вовлечению в овладение будущей профессией.

В процессе учебно-профессиональной деятельности, даже в тех случаях, когда отношение к профессии связано с интересом к ее содержанию, может возникать противоречие между требованиями профессии и ее личностным смыслом [4]. Только в процессе реальной профессиональной деятельности это противоречие осознается, обнажается несоответствие объективного смысла отдельных сторон деятельности ее личностному смыслу. В результате происходит углубление мотивационной основы участия в труде, повышение уровня профессиональной направленности. Причем, чем более притягательно для человека содержание деятельности, тем острее может переживаться данное противоречие, тем полнее будут открываться для человека все новые стороны деятельности в их специфическом содержании, углубляя и расширяя личностный смысл участия в этой деятельности. Таким образом, практическая деятельность (в том числе производственная практика) как активная проба сил, является решающим условием повышения уровня профессиональной направленности, а профессиональное самосознание является основой этого процесса.

Третья стадия профессионального становления – стадия адаптации молодого специалиста на рабочем месте. С началом самостоятельной работы происходит скачок в развитии личности. Этот период характеризуется освоением нормативной деятельности, совершенствованием профессиональных знаний, умений и способов выполнения деятельности (К.М. Левитан, 1994). Процесс «вхождения в профессию» глубоко индивидуален. Огромное влияние на становление профессионала оказывает отношение молодого специалиста к своей профессии. Как отмечают С.Г. Вершловский, В.А. Сластенин и др. авторы, важнейшим фактором, влияющим на успешность адаптации молодого специалиста, является увлеченность своей профессией. Такие специалисты больше других удовлетворены своим профессиональным выбором, своими успехами в деятельности и не собираются менять свою профессию, ни на какую другую, несмотря на трудности периода адаптации. Те же, для кого по каким-либо причинам профессия не стала еще делом всей жизни, испытывают большие трудности в процессе адаптации, их удовлетворенность профессиональными успехами ниже.

Таким образом, и на стадии профессиональной адаптации профессиональное самосознание специалиста играет важнейшую роль в его профессиональном становлении, является основой для корректировочной деятельности, направленной на сближение личности с профессией.

На четвертой стадии, которую большинство ученых называет стадией профессионализации, происходит стабилизация нормативной деятельности, формирование профессиональной позиции, а также интегративных комплексов знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые приводят к выработке наиболее оптимального стиля выполнения деятельности на творческом уровне [1]. Главным системообразующим фактором профессионализма личности является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности [2]. Потребность в его достижении, деятельность, связанная с его достижением, анализ меры его продвижения по направлению к нему, поиск причин, содействующих и препятствующих его получению, формируют профессионализм личности.

Профессиональное самосознание формируется на основе соотнесения образа профессии с Я-концепцией на определенной ступени развития личности под влиянием образа жизни, который требует от человека самоконтроля и рефлексии собственных поступков и действий, принятия полной ответственности за них. Исходные представления Я-концепции и образа будущей профессии задают содержание профессионального самосознания, которое, в свою очередь, начинает продуцировать личностно значимые образы Я и приобретаемой профессии.

В зарубежной психологии для описания процесса профессионального развития личности чаще применяется термин «профессиональная идентичность». По Э. Эриксону, в процессе онтогенеза становление профессиональной идентичности проходит ряд этапов, соотносимых с этапами

психического развития ребенка и исторического развития профессиональной идентичности в социогенезе. В окончательном, устойчивом варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и личностной зрелости, выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионализации.

Профессиональная идентичность в качестве образовательно-культурной стратегии имеет свою специфику. Становление профессиональной идентичности не может выступать в качестве статической цели образования, ее достижение возможно только в динамике саморазвития, в процессе профессионального обучения и самостоятельной профессиональной деятельности. Осуществление профессионализации в аспекте становления профессиональной идентичности имеет ряд особенностей. Достижение профессиональной идентичности как сильного, адекватного образа Я, нравственных принципов и профессиональной компетентности, сопровождается устойчивостью в жизненных ситуациях и определенностью профессиональных позиций, обретением человеком способности переструктурировать свое отношение к делу, другим и к себе, т.е. самостоятельно и ответственно формировать пространство профессиональных ситуаций и морально-этических норм, выстраивать собственные профессиональные и в целом жизненные позиции.

Однако было бы неверным рассматривать процесс профессионального становления как непрерывный, позитивный процесс восхождения от непрофессионализма к профессионализму. Этот процесс гораздо сложнее, обусловлен возрастными, индивидуальными и др. особенностями формирования личности профессионала. В целом динамика профессионального самосознания такова: от парциальных, невербализованных представлений о своей личности, ограниченного знания недостатков и преувеличения числа достоинств собственной деятельности, неадекватной самооценки и неспособности предвидеть трудности и достижения в своей работе, характерных для молодых специалистов, до критичной и адекватной оценки многообразных сторон собственной деятельности, ясного понимания причин своих творческих успехов и неудач, предвидения развития у себя новых интересов, знаний, умений и качеств личности – признаков рефлексии, типичных для профессионалов-мастеров [2].

В целом адекватное профессиональное самосознание является необходимым условием успешности процесса профессионального становления личности, ее продвижения на пути к профессиональному мастерству.

Библиографический список:

1. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. - М., 1995.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М., 1996.

Атрибутивный стиль во взаимосвязи с личностными качествами сотрудников редакции газеты

Е.В. Самаль,
к.пс.н., доц. кафедры психологии и конфликтологии РГСУ, филиал в г. Минск, Беларусь

Исследование атрибуций имеет богатую историю в социальной психологии. Под атрибуциями понимаются выводы, которые делают люди о причинах событий и о своем собственном и чужом поведении. Атрибуции показывают, как мы понимаем окружающий мир и поведение других. «Атрибуции позволяют нам исследовать предубеждения людей при объяснении чужого поведения и влияние этих предубеждений на их поведение» [2, с. 119].

Для описания различий в атрибуции достижений М. Селигман использует понятие «стиль объяснения» или «стиль атрибуции». Атрибутивные стили М. Селигманом описываются с помощью трех параметров: постоянство, широта (глобальность) и персонализация. Первый параметр указывает на постоянный или временный характер объяснения причин (атрибуции), происходящих с индивидом

событий, в том числе успехов и неудач в деятельности. Второй параметр стиля атрибуции – пространственный, рассматривающий происходящие с индивидом события по степени универсальности: склонен ли человек к чрезмерному обобщению или, наоборот, к специфическому, конкретному рассмотрению отдельно взятых ситуаций. И, наконец, третий параметр – персонализация указывает на интернальный (внутренний) или экстернальный (внешний) характер причинного объяснения (атрибуции) происходящих событий и оценки достижений [1].

Выделенные М. Селигманом три параметра - постоянство, широта и персонализация – лежат в основе оптимистического и пессимистического стилей объяснения как благоприятных, так и неблагоприятных событий. Пессимистичный стиль атрибуции характеризуется объяснением плохих (неблагоприятных) событий личностными (внутренними) характеристиками, являющимися стабильными (постоянными) и универсальными (широкими), а оптимистический стиль – внешними, временными и конкретными причинами. В отношении хороших событий наблюдается противоположная картина: при пессимистическом стиле объяснения хорошие события рассматриваются как временные, вызванные внешними причинами и относящиеся к конкретной области (например, везение), а при оптимистическом стиле – как постоянные, универсальные и вызванные внутренними (личностными) причинами (например, наличием способностей).

М. Селигман показал, что люди, обладающие пессимистическим стилем объяснения, в большей мере поддаются депрессии. В дальнейшем им было выявлено наличие связи атрибутивного стиля с психологическим благополучием. В исследованиях Х. Ченг и А. Фурнхам было обнаружено, что оптимистический атрибутивный стиль (как по позитивным, так и по негативным ситуациям) является надежным предиктором субъективного ощущения счастья, психического и физического здоровья. Оптимистический атрибутивный стиль в позитивных ситуациях оказался более сильным предиктором ощущения счастья, чем психического здоровья, оптимистический атрибутивный стиль по негативным ситуациям был предиктором, как субъективного ощущения счастья, так и психического здоровья. В еще одном исследовании Х. Ченг и А. Фурнхам было показано, что атрибутивный стиль, зафиксированный на материале объяснения позитивных ситуаций и на материале объяснения негативных ситуаций, коррелирует с ощущением счастья и самооценкой [2].

В нашем исследовании важно было установить, существует ли взаимосвязь между атрибутивным стилем и личностными характеристиками (особенностями) профессионала. Выборку составили сотрудники редакции газеты «Работа для Вас» в количестве 60 человек и в возрасте от 21 до 50 лет. Для реализации поставленной цели исследования использовались следующие методики: Опросник стиля объяснения успехов и неудач для взрослых – СТОУН-В [1], Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП) (Орел В.Е., Сенин И.Г.) [3].

Полученные результаты по методике СТОУН-В показали, что в целом для сотрудников редакции газеты характерен высокий уровень общего показателя оптимизма, показателя глобальности, оптимизма в ситуациях успеха, оптимизма в межличностных ситуациях, а также средний уровень показателя стабильности, показателя контроля, оптимизма в ситуациях неудачи, оптимизма в ситуациях достижения. Иными словами, для сотрудников редакции газеты характерен оптимистический атрибутивный стиль, который характеризуется объяснением неудач как обусловленных внешними (обвинение других), временными и конкретными причинами, а успехов – вызванными постоянными, универсальными и внутренними (личностными) причинами. Также сотрудникам присуще гармоничное использование как устойчивых, так и изменяемых во времени, объяснений причин, происходящих с человеком событий, конкретное (индивидуальное) рассмотрение каждой ситуации, происходящей в их жизни, анализ ее как с точки зрения внешних, так и личностных причин. Хорошие события данными сотрудниками интерпретируются как постоянные, универсальные (обобщенные) и вызванные внутренними (личностными) причинами (например, наличием каких-либо уникальных способностей). Ситуация неудачи объясняется как невезением человека, так и его низкими способностями в данной области. Ситуация достижения объясняется наличием неоспоримых способностей человека, при этом не отвергается возможность того, что ему может «улыбнуться» удача. Успешность взаимоотношений с другими людьми, в том числе и коллегами, зависит только от самого человека.

Результаты исследования личностных особенностей сотрудников по методике ЛОП показали: по шкале «Нейротизм» среднее значение по выборке составляет 4,13, что соответствует низкому показателю и отражает общую тенденцию спокойного и уравновешенного отношения к своей профессиональной деятельности. По шкале «Экстраверсия» среднее значение составляет 6,23, что

соответствует среднему показателю и указывает на тенденцию к сдержанности, неторопливости, трудолюбию и склонности к уединению. По шкале «Открытость опыту» среднее значение – 7,25, что соответствует среднему показателю и отражает стремление в профессиональной деятельности придерживаться как общепринятых взглядов, так и возможность нововведений и проявления креативности. По шкале «Сотрудничество» среднее значение составляет 7,48, что соответствует среднему показателю и указывает как на способность к сотрудничеству и оказанию помощи коллеге и другим людьми, так и на способность к конкуренции. По шкале «Добросовестность» среднее значение – 5,82, что соответствует среднему показателю и свидетельствует, как о способности контролировать себя, так и о возможности проявить безответственность в профессиональной деятельности.

Полученные результаты могут быть объяснены спецификой работы сотрудников редакции газеты: наличием большого уровня конкуренции в профессии, наличием разного стажа работы в профессии, разного уровня признания и уважения в коллективе, требованием высокого уровня коммуникабельности, а, следовательно, высокой эмоциональной нагрузкой.

Применение корреляционного анализа по методу ранговой корреляции Спирмена выявило значимые взаимосвязи между показателями атрибутивного стиля и личностных особенностей профессионала. Показатель оптимизма взаимосвязан с нейротизмом (R_s=-0,44, $p \leq 0,001$), экстраверсией (R_s=0,35, $p \leq 0,01$), сотрудничеством (R_s=0,33, $p \leq 0,01$), что указывает на тот факт, что чем оптимистичнее сотрудник, тем выше его эмоциональная стабильность, спокойствие, уравновешенность, открытость по отношению к людям и миру, активность и энергичность. В стрессовых ситуациях он способен не поддаваться панике и не расстраиваться сильно. Он симпатизирует другим и стремится помочь им, верит в помощь и поддержку окружающих. Показатель стабильности взаимосвязан с добросовестностью (R_s=0,30, $p \leq 0,05$) – чем выше чувство устойчивости, постоянства, тем больше человек умеет контролировать свое импульсивное поведение, проявлять ответственность в профессиональной деятельности. Оптимизм в ситуациях успеха взаимосвязан с экстраверсией (R_s=0,62, $p \leq 0,001$) – если сотрудник объясняет наличие профессиональных достижений какими-либо собственными способностями, то выше его открытость по отношению к людям и миру, активность и энергичность. Если же сотрудник стабилен, уравновешен (шкала «нейротизм»), то случающиеся неудачи (шкала «оптимизм в ситуации неудачи») он объясняет наличием плохих (неблагоприятных) событий и невезением, или другими внешними обстоятельствами (R_s=-0,52, $p \leq 0,001$).

На основании проведенного исследования взаимосвязи атрибутивного стиля с личностными характеристиками сотрудников редакции газеты можно сделать вывод о том, что оптимистический атрибутивный стиль находится в прямой взаимосвязи с такими личностными характеристиками профессионала как экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество и добросовестность, и в обратной взаимосвязи с такой личностной характеристикой как нейротизм. Иными словами, чем оптимистичнее сотрудник, тем он более эмоционально стабилен, спокоен, уравновешен. В стрессовых ситуациях он способен не поддаваться панике и не расстраиваться по пустякам. Он общителен, активен и энергичен, открыт новому и нетрадиционному, способен быстро находить более продуктивный способ в работе. Симпатизирует другим и стремится помочь им, верит в помощь и поддержку окружающих. Он добросовестен, имеет четкие жизненные и профессиональные цели и стремится к ним, волевой, решительный, надежный, пунктуальный, стремится к достижениям.

Библиографический список:

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. – М., 2009.
2. Далгатов М.М. Каузальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования и изменение. – М., 2006.
3. Орел В.Е., Сенин И.Г. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП). Руководство. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2007.

Личностные ресурсы конструктивного профессионального развития педагога

Е.М. Семенова,
к.пс.н., доц. кафедры психологии и конфликтологии РГСУ, филиал в г. Минск, Беларусь;
С.Л. Усова,
ст. 4 курса спец. «Психология» РГСУ, филиал в г. Минск, Беларусь

Профессиональный труд педагога отличает высокая эмоциональная загруженность, ответственность. С увеличением стажа работы многие педагоги испытывают «истощение», «выгорание», используют неадекватные поведенческие стратегии для преодоления стрессовых ситуаций. Изучение факторов, детерминирующих поведение педагога в сложных ситуациях деятельности, может помочь выявить такие психологические паттерны, которые разрушительно воздействуют на личность педагогов, оказывают деструктивное влияние на их профессиональное развитие.

По данным многих исследований профессия учителя относится к «группе риска», является наиболее уязвимой к развитию разного рода профессиональных деструкций. В исследованиях, проведенных психологами (Г.Ф. Заремба, Э.И. Киршбаум, О.В. Кузьменкова, Н.А. Подымов, Т.С Яценко и др.) показано, что в силу специфики педагогической профессии учителя достаточно интенсивно используют психологические защиты, которые ограждают их от травмирующих факторов, но приводят к невротическим и психотическим расстройствам (В.В. Аршавский, В.Д.Менделевич, Л.А. Михайлов, В.С. Ротенберг). Защитное поведение является ригидным, вынужденным, защищающим учителя от психоэмоциональной перегрузки. Оно позволяет находить оправдание собственному поведению, в котором достаточно часто проявляются нетерпимость и агрессивные тенденции [3]. Постепенно развиваются деструктивные новообразования личности, снижается толерантность личности педагога и продуктивность его деятельности.

В рамках конструктивной линии профессионального развития выделяются адаптивно-репродуктивные (развитие субъекта труда задают профессиональные требования) и прогрессивно-творческие (саморазвитие и самореализация в профессии) его формы [1]. Результатом прогрессивной линии профессионального развития является появление конструктивных личностных новообразований. Они обеспечивают рост профессиональной компетентности педагога, повышение эффективности профессиональной деятельности.

Эффективной адаптации педагога к требованиям профессии и последующему конструктивному профессиональному развитию способствует совладающее (копинг) поведение. Данный термин относится к малоизученным жизнетворческим дарованиям личности (Л.И. Анцыферова) или ее конструктивным силам (К.А. Абульханова-Славская), инициирующим направленную на мир и самого себя преобразующую активность.

Т.Л. Крюкова определяет совладающее поведение как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации. Это сознательное поведение направлено на активное изменение, преобразование поддающейся контролю ситуации, либо приспособление, если ситуация не поддается контролю [2].

В настоящее время не существует общепризнанной классификации типов совладающего поведения. Однако большинство из них построено вокруг двух, предложенных Р. Лазарусом и С. Фолкманом стратегий совладающего поведения: копинг, ориентированный на проблему (problem focused), и копинг, сфокусированный на эмоциях (R. Lazarus, S. Folkman, 1984).

Первый тип совладания связан с рациональным анализом проблемы - мобилизуются личностные ресурсы - убеждения, адекватная самооценка, общительность, интеллект, чувство юмора и др. Во втором случае мобилизуются ресурсы для регулирования эмоциональных переживаний.

Важным личностным ресурсом для конструктивной адаптации к трудным условиям деятельности и успешного выполнения профессиональных обязанностей *является локус контроля*. Он представляет собой обобщенное ожидание того, в какой степени человек контролирует события своей жизни. Так, педагоги с *экстернальным* локусом контроля полагают, что их успехи и неудачи регулируются внешними факторами, такими как судьба, удача, счастливый случай, непредсказуемые

события [4]. Напротив, педагоги с *интернальным* локусом контроля верят в то, что удачи и неудачи определяются их собственными действиями и способностями (внутренние, или личностные факторы).

В проведенном нами эмпирическом исследовании была исследована взаимосвязь копинг-стратегий педагогов с их локусом контроля. В исследовании приняли участие 46 педагогов общеобразовательных учреждений г. Минска.

Для исследования локуса контроля использовался опросник уровня субъективного контроля (УСК). Опросник разработан Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткиндом (1984) на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера. Для исследования копинг-стратегий педагогов применялась методика «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А.Крюковой).

По результатам обработки полученных данных было выявлено, что ведущей совладающей стратегией у педагогов (82% опрошенных) является *копинг, ориентированный на решение задач*. Данный тип совладания связан с рациональным анализом проблемы, проявляется в самостоятельном анализе случившегося, мобилизации ресурсов для решения проблемы. Вторыми по значимости стратегиями явились: *эмоционально-ориентированный копинг и копинг ориентированный на избегание* (избегание, подавление мыслей и чувств, связанных со стрессовой ситуацией). Эти приемы неконструктивны в том смысле, что направлены на снижение эмоционального напряжения, а не на изменение стрессовой ситуации, они не устраняют проблемы, но облегчают психологическое состояние.

По результатам исследования уровня субъективного контроля испытуемых выяснилось, что многие из опрошенных (81%) являются экстерналами. Это значит, что они полагаются на случай и «судьбу», думая о своей неспособности влиять на проблемную ситуацию.

Корреляционный анализ данных показал, что имеет место умеренно выраженная отрицательная взаимосвязь между копингом, ориентированным на эмоции и интернальностью в области достижений ($r = - 0,37$, $p < 0,01$), интернальностью в области неудач ($r = - 0,44$, $p < 0,05$), интернальностью в области производственных отношений ($r = - 0,32$, $p<0,05$) и интернальностью в области семейных отношений ($r = - 0,42$, $p<0,05$) – то есть, чем меньше показатели интернальности, тем более выражено использование педагогами эмоционально ориентированного копинга.

Педагоги, склонные приписывать свои успехи, достижения внешним обстоятельствам, перекладывающие ответственность за нежелательные события в своей жизни и деятельности другим людям, используют в стрессовых ситуациях эмоциональный копинг. Они чаще прибегают к мыслям и действиям, которые дают чувство облегчения, но не направлены на решение ситуации.

Выявленные взаимосвязи демонстрируют, что у опрошенных педагогов возможны трудности осознания связи между своими действиями и значимыми событиями их профессиональной деятельности. Они не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство ситуаций являются результатом случая или действий других. Объяснением такого положения дел может быть «легкость» использования эмоционально ориентированного копинга, позволяющего отреагировать стрессовую ситуацию путем эмоционального всплеска, который является одним из быстродействующих способов снятия напряжения.

Подводя итог, отметим, что профессиональная деятельность педагога относится к тем сферам деятельности, которые наиболее остро нуждаются в уравновешенном, эмоционально устойчивом специалисте. Проведенное исследование показывает, что проблемно-ориентированный копинг свойственен педагогам с интернальным локусом контроля. Такие люди, полагающиеся на себя в проблемной ситуации, более уверены в себе, более спокойны, благожелательны и толерантны. Экстерналы, использующие эмоционально-ориентированный копинг, часто отличаются повышенной тревожностью, агрессией, конформностью и меньшей терпимостью к другим людям, что нежелательно для педагогической профессии. Для предотвращения развития профессиональных деструкций и сохранения психологического здоровья педагога необходимыми являются психопрофилактические и психокоррекционные мероприятия, направленные на осознание и принятие ответственности за результаты своей деятельности, выбор адекватной создавшейся ситуации поведенческой стратегии, творческую самореализацию в профессии, что в совокупности будет способствовать конструктивности профессионального развития личности педагога.

Библиографический список:

1. Завалишина Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития). – М.: Институт психологии РАН, 2005.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.13. – Кострома: РГБ, 2006.
3. Маликова Т.В., Михайлов Л.А., Соломин В.П., Шатрова О.В. Психологическая защита: направления и методы: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2008.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2006.

Специфика проявления профессиональной толерантности

Е.М. Семенова,
к.пс.н., доц. кафедры психологии и конфликтологии РГСУ, филиал в г. Минск, Беларусь

Профессиональное развитие специалиста предполагает становление и реализацию в труде профессионально важных качеств личности, их постоянное взаимодействие с требованиями профессии (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А.Климов, Ю.П. Поваренков, А.Р. Фонарев). Процесс профессионального развития человека может быть конструктивным (возникновение новообразований, совершенствование знаний, умений и навыков) и деструктивным по своей сути (негативные изменения личности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения).

Установлено, что существуют качества личности, лежащие в основе психологической устойчивости специалиста к негативным явлениям профессионального развития, затрудняющие возникновение профессиональных деструкций. Одним из таких качеств является толерантность. Данное качество личности является компетентностным основанием для целой серии профессий, необходимой основой конструктивного профессионального развития специалиста.

Выявлено, что разного рода профессиональные деформации чаще всего происходят у представителей социономических профессий, предполагающих субъектно-субъектные отношения в профессиональной деятельности, работу с людьми [1]. Однако специалист любой другой сферы профессиональной деятельности должен быть не только «оснащен технически», но и подготовлен в личностном, человеческом плане. От этого зависит экономическая эффективность или неэффективность его профессиональной деятельности.

Толерантность жизненно необходима для любого специалиста, и, возможно, имеет свою специфику психологического содержания, проявления и развития в разных типах профессий.

Исследований различных аспектов толерантности огромное число, их тематика весьма разнообразна (А.Г. Асмолов, С. Баднер, И.Б. Гришпун, Г. Олпорт, А.А. Реан, Г.У. Солдатова и др.). Идеи большинства из них можно выразить следующим образом: психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике – это сложный, многоаспектный феномен.

Основная информация о толерантности, которую дают словари русского языка, заключается в том, что толерантность – это терпимость и снисходительность, допущение по отношению к чему-либо чужому, а объектом терпимости выступают «чужое мнение, поведение» [3]. Однако терпимость, связанная с принятием страдания, наполняет это понятие содержанием, далеким от толерантности. Толерантность, в отличие от терпимости, выражает активную, деятельную, а не страдательную позицию человека по отношению к другому человеку [2].

В «Большом толковом психологическом словаре» толерантность определяется неоднозначно. Во-первых, подчеркивается ее социальный аспект: «принятие моделей поведения, убеждения, ценностей другого», и, во-вторых, «способность выносить стресс без серьезного вреда» [4, с. 361].

Совокупность существующих подходов к рассмотрению понятия толерантности позволяет рассматривать толерантность как интегральную характеристику индивида, определяющую его способность в проблемных ситуациях позитивно взаимодействовать с окружающим миром. Личность, не обладающая толерантностью, лишается возможности не только успешного взаимодействия, но и конструктивного профессионального развития.

Нами проводилось исследование толерантности и ее детерминант у рабочих строительных специальностей на базе одной из строительных организаций г. Минска. Осуществлялось исследование пяти базовых личностных характеристик: нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность (опросник И.Г. Сенина, В.Е. Орла), общего уровня толерантности (Г.У. Солдатова), стиля саморегуляции поведения (В.И. Моросанова). Выборка исследования составила 50 человек в возрасте 30-45 лет.

Полученные в результате диагностического исследования данные позволяют констатировать выраженность интолерантных установок у 60 % рабочих. На наш взгляд это обусловлено тем, что, строительный коллектив состоит из людей с разным социальным уровнем (иногородних, имеющих судимости, неоднократно привлекавшихся к административной ответственности, страдающих алкогольной зависимостью или закодированных). Все это приводит к столкновению различных норм и привычек поведения, проявлению интолерантности во взаимодействии.

Исследование базовых личностных характеристик испытуемых показало, что у рабочих доминирует высокий уровень нейротизма (56% испытуемых), т.е. им свойственно воспринимать свою профессиональную деятельность как источник постоянного стресса. Они с трудом справляются с непредвиденными ситуациями, возникающими на работе.

У 40 % рабочих выражен низкий уровень экстраверсии, что характеризует их как склонных к уединению. Низкие оценки сотрудничества отражают общую тенденцию рабочих соперничать и конкурировать с другими людьми. Среди рабочих превалирует низкий уровень открытости опыту (44% рабочих). Это свидетельствует о том, что существует общая тенденция вести себя традиционно, общепринятым способом и проявлять консервативность в своих взглядах и действиях. В профессиональной деятельности такие люди предпочитают выполнять четко регламентированную деятельность. Исследование уровня добросовестности рабочих показало, что у половины из них (50%) выявлен низкий ее уровень. Низкие оценки добросовестности отражают общую тенденцию низкой требовательности к себе. В работе такие люди часто бывают неорганизованными, недисциплинированными в выполнении своих профессиональных обязанностей.

У половины испытуемых нашей выборки выявлен средний уровень саморегуляции (54% рабочих). Это характеризует их как способных проявлять самостоятельность, адекватно реагировать на изменение условий деятельности. Но в то же время бывают ситуации, когда они зависимы от них и действий других людей. При высокой мотивации достижения иногда они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Проанализировав специфику взаимосвязи толерантности с личностными характеристиками рабочих строительных специальностей были сделаны следующие выводы:

1) чем ниже уровень нейротизма, экстраверсии и добросовестности в структуре базовых характеристик личности, тем выше общий уровень толерантности рабочих;

2) чем выше уровень открытости опыту и сотрудничества в структуре базовых характеристик личности, тем выше общий уровень толерантности;

3) чем ниже общий уровень саморегуляции поведения, тем выше общий уровень толерантности.

На основании полученных статистических данных, нами был составлен психологический портрет личности *толерантного* рабочего строительной организации. Его можно охарактеризовать как спокойного, неторопливого человека. Он предпочитает индивидуальную, а не групповую работу. В работе такие люди часто бывают неорганизованными в выполнении своих профессиональных обязанностей. Им часто бывает трудно заставить себя делать то, что они должны делать. При этом их мотивация достижений снижена, они не стремятся повышать свой профессиональный статус. В работе предпочитают свободу и самостоятельность, а необходимость следования определенному распорядку, как правило, их тяготит. Потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения у них не сформирована, они зависимы от ситуации.

Такие люди считают, что успех в работе, прежде всего, зависит от благоприятных межличностных отношений в коллективе. Поэтому для них хорошие отношения с коллегами часто бывает важнее собственных профессиональных достижений. Им часто бывает трудно работать в духе соревновательности и соперничества, поскольку атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи для них важнее холодного расчета. Они не стремятся к большим трудовым достижениям и считают, что самое главное – это хорошие отношения с коллегами.

Несмотря на большой интерес к проблеме толерантности со стороны многих наук, она представляется недостаточно разработанной. Проведенные в данном направлении исследования не учитывают конкретные условия проявления толерантности в профессиональной деятельности, хотя известно, что профессиональная среда каждого специалиста уникальна. Широкий, комплексный подход к изучению профессиональной толерантности позволит перевести рассмотрение данной проблемы на более высокий теоретический уровень, создать универсальную технологию ее формирования и повысить экономическую эффективность деятельности специалиста.

Библиографический список:

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2005.
2. Михайлова О.А. Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – Екатеринбург, 2003. – С. 99-111.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1988.
4. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2-х т.: Т.2; пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева.– М.: Вече, 2000.

Исследование зависимости средних показателей толерантности и терпимости учителей общеобразовательных школ от стажа и возраста

А.Д. Сидорова,
ст.преп. кафедры педагогики и психологии САФУ, Северный филиал, г. Коряжма

Научные исследование в области толерантности указывают на то, что однозначной трактовки понятия нет. Толерантность – терпение, терпимость, понимание, способность проникаться и понимать ощущения других людей. Дружелюбие, спокойствие, адекватное восприятие, мирная настроенность. Антипод агрессивности, злобности и раздражительности.

Рассматривая толерантность в педагогической деятельности, необходимо отметить, что толерантность является значимо важным профессиональным качеством педагога. Современные исследования указываю на то, что толерантность педагога можно разделить на два вида: социальная и психологическая. При чем социальная толерантность указывает на эффективность взаимодействия педагога со всеми участниками образовательного процесса, включает в себя динамическую сторону - определяется мотивационной стороной деятельности педагога, и операционную основу - знания о психологических особенностях людей, способность общаться и контролировать процесс общении с различными людьми; психологическая - обеспечивает высокую устойчивость учителя к профессиональным конфликтам и стрессам. Педагогическая деятельность накладывает отпечаток на личностные качества, способности, эмоции и чувства педагога. Рассматривая толерантность как профессионально важное качество, отметим, что оно имеет профессиональную направленность, профессиональный опыт, профессиональную одаренность и профессиональное самосознание.

Следовательно, педагогическая толерантность - это владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса; установка на толерантность как активную позицию по формированию толерантности своей личности, личности учащихся и их родителей; качество личности; норма своего поведения, представляющая собой одну из составляющих педагогической этики.

Педагогическая толерантность обладает всеми характеристиками психологической толерантности - это соответствие и непротиворечие представлений или ожиданий от субъектно-объектной деятельности и реального контакта внутри коммуникации. Коммуникативный процесс-это обмен информации между индивидами. В педагогическом процессе основной круг обмена информации представляет собой взаимосвязи: «учитель - учитель», «учитель - ученик», «учитель - родитель», «учитель - администратор». Пользуясь принципами и основами педагогической толерантности, педагог должен уметь, владеть такими типами коммуникативного взаимодействия как сотрудничество, опека, диалог; развивать навык толерантности - бесконфликтного участия в коммуникации; пользоваться знаниями толерантного мышления, сознания, самосознания.

Рассматривая коммуникативность как основу педагогической толерантности и основную компетентность современного педагога, отметим, что коммуникативная компетентность - это необходимое условие успешной реализации личности участников образовательного процесса. Коммуникативная компетенция - это знание норм и правил общения, владение технологиями успешного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Коммуникативная компетентность педагога является частью более широкого понятия «коммуникативный потенциал личности педагога». Определяя понятие коммуникативный потенциал, следует отметить – это характеристика возможностей человека, которые и определяют качество его общения. Коммуникативный потенциал наряду с компетентностью в общении включает еще две составляющие: коммуникативные свойства личности, которые характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения и коммуникативные способности - способность владеть инициативой в общении, способность проявлять активность, эмоционально откликаться на состояние участников образовательного процесса в общении, способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в обществе. Анализируя коммуникативность как свойство и способность личности учителя, возникает необходимость введения в работу понятия коммуникативная толерантность. В.В. Бойко ввел в научный оборот термин «коммуникативная толерантность», под которой он понимает отражение в поведении положительной коммуникативной установки. Коммуникативная толерантность - это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков в данном случае участников образовательного процесса, коммуникативная толерантность одна из важных и информативных черт личности. Она собирательна, поскольку в ней отражаются факторы человеческой судьбы и воспитания, опыт общения, культура, ценности. Потребности, интересы, установки, особенности мышления и, конечно, эмоциональный стереотип поведения. Данная характеристика личности относится к стержневым - это системообразующая характеристика, поскольку с ней согласуются и составляют некий психологический ансамбль многие другие качества индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные. Из вышесказанного следует, что коммуникативная толерантность - это устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми и, характеризующееся наличием в сознании субъекта успешного, личностно - значимого образца терпимого (бесконфликтного) коммуникативного поведения и доминантной направленностью сознания на его выполнение.

Анализируя педагогическую толерантность и сопоставляя коммуникативную толерантность, было проведено исследование, цель которого провести анализ показателей и вычислить выборочное среднее (Mean) коммуникативной толерантности и терпимости по методике Зиновьева со стажем, возрастом, образованием. В исследовании принимали участие 293 учителя общеобразовательных школ. Анализ результатов показал, что из всей выборки учителей 45 % являются учителями начальной школы, 55% учителями среднего и старшего звена. Из всех респондентов данной выборки 34% администрация школы (директора и завучи). При анализе полученных данных первое, что обращает на себя внимание, - это возрастание интолерантности с возрастанием стажа и возраста. Это дает нам право утверждать, что с возрастом, с приобретением стажа педагогической работы педагоги становятся менее толерантными. Причем пик интолерантности приходится на средний возраст 49 лет и стаж педагогический работы от 25 до 30 лет (таблица 1.).

Таблица 1.

Зависимость толерантности по В.В. Бойко от возраста

Стаж	Возраст, средний показатель	Средний показатель толерантности
1-5	24,85	71,97
5-10	29,57	68,55
10-15	35,24	76
15-20	39,41	75,6
20-25	43.95	79,02
25-30	49,21	86,03
От 30 и выше	55,78	76,91

Интересным является и то, что при проведении анализа зависимости возраста, стажа педагогической деятельности и терпимости по методике Зиновьева средние показатели по шкалам «уважение», «эмпатия» с возрастом и стажем уменьшаются. Из анализа данных можно сделать следующий вывод: чем больше стаж и возраст учителя в общеобразовательной школе, тем он становиться менее уважительно относящимся к окружающим, менее эмпатичным. При этом по шкале «доброта» средний показатель существенно не изменился (Таблица 2.).

Таблица 2.

Зависимость терпимости по Зиновьеву от возраста

Стаж	Возраст, средний показатель	Шкала «уважение»	Шкала «доброта»	Шкала «эмпатия»
1-5	24,85	8,13	4,55	7,34
5-10	29,57	10,5	4,7	8,6
10-15	35,24	9,96	4,57	8,19
15-20	39,41	8,33	4,23	7,61
20-25	43.95	8,53	4,53	7,61
25-30	49,21	7,65	4,17	6,53
От 30 и выше	55,78	7,86	4,34	6,91

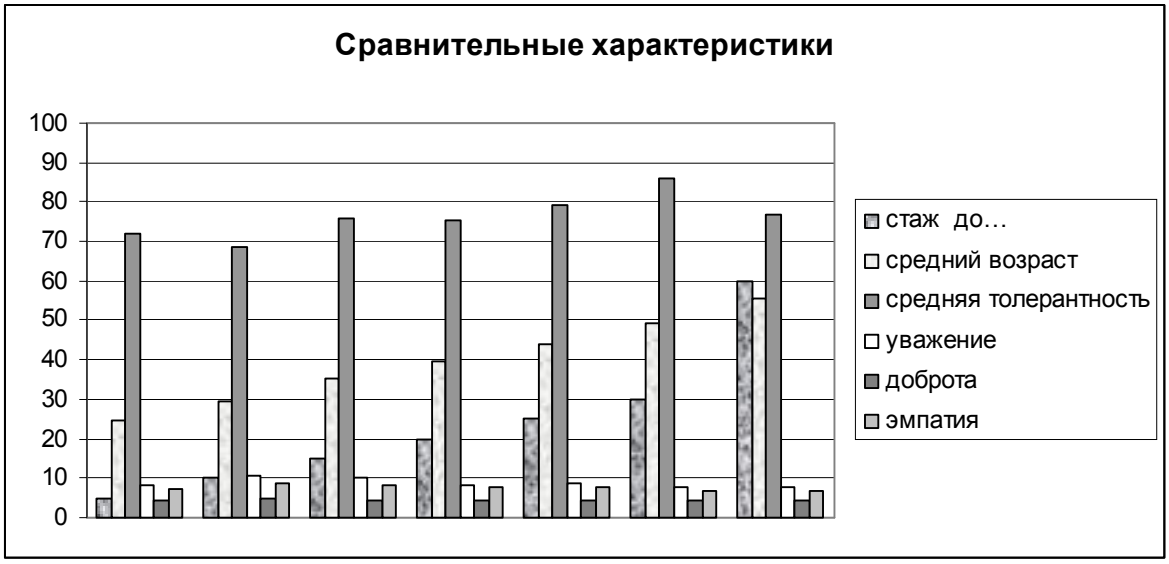


Рисунок 1. Сравнительные характеристики толерантности и терпимости в зависимости от возраста и стажа.

Таким образом средние выборочные данные позволяет говорить о том, что учителя в зависимости от увеличения возраста и стажа работы становятся менее толерантными. Пик интолерантности приходится на возраст 49 лет и стаж работы от25 до 30 лет. В зависимости от увеличения возраста и стажа педагоги становятся менее уважительными и эмпатичным. Результаты исследования дают нам возможность продолжения работы по определению зависимости толерантности от личностных характеристик учителя, для дальнейшего использования в работах над совершенствованием профессионально важных качеств учителя общеобразовательной школы.

Возможности использования параметров оценки эффективности профессиональной деятельности

Ю.Н. Слепко,
к.пс.н., декан педагогического факультета ЯГПУ, г. Ярославль

В рамках разработки концепции системогенеза деятельности В.Д. Шадриковым было сформулировано понятие параметры эффективности деятельности. Определение их как «количественных и качественных показателей, по которым оценивается эффективность деятельности» [12, с. 27], привело к формулировке актуальной и до сегодняшнего дня окончательно не решенной проблемы. Следует ли применять предложенные параметры – производительность, качество и надежность, как показатели, отражающие содержание вообще всякой профессиональной деятельности (педагогического труда, труда юриста, инженера, рабочего на заводе и т.д.), или следует ограничиться лишь некоторыми ее типами?

В упомянутой работе автор, ссылаясь на исследования Б.Ф. Ломова [5], приводит определение этих параметров: «Производительность характеризуется количеством продукции, выпущенной в единицу времени, качество – соответствием продукции ГОСТам и требованиям технологии, надежность с качественной стороны характеризуется как способность выполнять требуемые функции в заданный интервал времени; с количественной стороны определяется вероятностью выполнения требуемых функций в течение заданного времени и в заданных условиях» [12, с. 27; 4, с. 78].

Собственно проблема использования параметров эффективности деятельности возникла по той причине, что исследования Б.Ф. Ломова проведены в контексте изучения эффективности деятельности «человека-оператора», являющегося объектом исследования инженерной психологии. Предметом инженерной психологии выступают «процессы информационного взаимодействия человека и технических устройств. Главные задачи инженерной психологии: исследование процессов приема, переработки и хранения информации человеком в деятельности программирования, управления и контроля за работой технических устройств, выявление психологических факторов надежности и эффективности систем «человек-машина» [7, с. 200]. Таким образом, содержание проблемы заключается в степени возможности использования производительности, качества и надежности как параметров эффективности педагогической (а также любой другой гуманитарной) деятельности.

Наиболее явное препятствие к адекватному переносу лежит, в первую очередь, в сфере этики – педагогической, юридической, медицинской и пр. Данные типы профессиональной деятельности, проводя аналогию с инженерной психологией, лежат в сфере функционирования системы «человек-человек», где человеку как субъекту труда противопоставлен другой человек, выступающий одновременно и объектом, и субъектом деятельности. Тем более что сегодня достаточно активно развиваются самостоятельные разделы психологии различных типов деятельности – педагогическая, медицинская, юридическая и мн. др. Соответственно, перенесение выделенных параметров эффективности деятельности на другие типы деятельности (прежде всего в системе «человек-человек») может быть затруднено исходя из специфики того или иного типа профессиональной деятельности. Итак, обратимся к более детальному анализу содержания данных параметров.

Итак, под *производительностью* вообще понимается «способность выпускать определенное количество продукции»; в свою очередь *продукция* определяется как «совокупность продуктов производства или отдельный продукт производства»; *продукт* – это «предмет как результат человеческого труда; следствие, результат, порождение чего-нибудь» [8, с. 600-602]. Под *производительностью труда* понимается «продуктивность производственной деятельности человека, измеряемая количеством продукции, произведенной работником в сфере материального производства за единицу рабочего времени, или количеством времени, которое затрачено на производство единицы продукции» [3, с. 45]. В инженерно-психологических работах параметр производительности, по словам В. Д. Шадрикова, «трансформируется в параметр скорости выполнения тех или иных действий» [12, с. 27]. Соответственно, производительность является количественной характеристикой продукта - предмета человеческого труда.

Применительно к анализу профессиональной деятельности качество выступает как «*соответствие* продукции *ГОСТам* и *требованиям* технологии» [12, с. 27]. Соответственно продукт деятельности, являясь результатом последней, выступает с качественной стороны деятельности в плане ее соответствия заранее установленным требованиям.

Как понятие *обобщенное*, не включенное в предметную сторону его употребления, *качество* отражает «наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других», как «то или иное свойство, достоинство, степень пригодности кого – чего-нибудь» [8, с. 265].

Характеризуя предметы, качество может быть описано через его соотнесение с продукцией таким образом, что качество продукции - это «*совокупность свойств* продукции, обусловливающих ее способность удовлетворять определенные *потребности* в соответствии с ее назначением» [1, с. 522].

Характеризуя явления, примером чему может быть явление труда как процесса, качество труда определяется как «степень сложности, напряженности (интенсивности), тяжести труда» [1, с. 522].

Итак, понятия продукции, труда, выступая как результативные и процессуальные характеристики профессиональной деятельности, так относятся к последней, что их качество является такой характеристикой, которая отличает одну продукцию от другой, один труд от другого.

Далее приведем ряд определений понятия надежность, как параметра эффективности деятельности:

а) «надежность с *качественной* стороны характеризуется как способность выполнять требуемые функции в заданный интервал времени; с *количественной* стороны определяется вероятностью выполнения требуемых функций в течение заданного времени и в заданных условиях… в инженерно-психологических работах… параметр надежности выступает как интегральный, зависящий от скорости и точности действий оператора, от его функционального состояния и индивидуальных характеристик (стрессоустойчивости, помехоустойчивости, монотонофильности)» [12, с. 27];

б) «надежность изделия – *свойство* изделия сохранять значения установленных параметров функционирования в определенных пределах, соответствующих заданным режимам и условиям использования, технического обслуживания, хранения и транспортирования» [2, с. 205].

Из приведенного ряда определений следует, что надежность является характеристикой качественной стороны результата/продукта деятельности, более конкретным раскрытием содержания параметра качество деятельности. Надежность результата будет неотъемлемой характеристикой всех типов деятельности, так как они изначально предполагают наличие результата/продукта деятельности. Правда большинство исследований, посвященных данной проблеме, направлено на исследование надежности систем «человек-техника», где под надежностью деятельности человека-оператора понимается «его способность безотказно выполнять деятельность в течение определенного интервала времени при заданных условиях» [4, с. 321].

Обобщая приведенные определения параметров эффективности деятельности, стоит заключить, что они отражают в первую очередь предметно-действенный аспект трудовой деятельности (т.е. изменение человеком предмета труда). Психологический (психологические свойства работника) и физиологический (физиологические свойства работника) аспекты не могут быть зарегистрированы с их помощью, так как они не включены в изменяемое состояние результата/продукта. При анализе всех трех аспектов трудовой деятельности производительность, качество и надежность могут быть использованы в том случае, если мы расширим понимание результата/продукта деятельности следующим образом:

1) если в системах деятельности «человек-техника» продукт обладает лишь объектными свойствами (например, вытачиваемая деталь на заводе), то в системах «человек-человек» (например, педагогическая деятельность) продукт/результат труда (ученик, студент и т.п.) является носителем субъектных свойств, которые могут быть оценены с позиций не только производительности, но и качества, надежности. В этом случае формой производительности труда учителя может выступить количество учащихся, окончивших школу с определенным количеством оценок «отлично»; формой качества – количество учащихся-выпускников, поступивших в высшие учебные заведения; формой надежности – количество учащихся, сохранивших приобретенные знания, умения и навыки в школе в течение определенного времени (на самом деле простота форм производительности, качества и надежности в работе учителя только кажущаяся. Мы привели лишь самые явные и простые примеры. В действительности этот вопрос является крайне актуальной и сложной проблемой, требующей специального теоретического и практического исследования);

2) принимая понимание В.Д. Шадриковым определения деятельности как процесса, в котором «человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [12, с. 21], мы должны включить предлагаемые Б.Ф. Ломовым и В.Д. Шадриковым параметры эффективности деятельности в анализ изменений, происходящих с субъектом труда в ходе выполнения им трудовой деятельности. Таким образом изменения в психологическом и физиологическом аспектах труда будут изменениями свойств человека-организатора труда под воздействием выполняемой им деятельности.

Возникает закономерный вопрос - можем ли мы применять параметры производительность, качество и надежность к анализу психологического и физиологического аспектов деятельности? Это будет возможным только в том случае, если мы достаточно подробно опишем требования к психо- и физиологическим особенностям человека, предъявляемые ему работой. Если в человекотехнических типах деятельности это сделать достаточно просто – установить, при каком уровне развития психо- и физиологических особенностей работа человека будет считаться эффективной, то в системах труда типа «человек-человек» это сделать сложно (в человекотехнических системах деятельности требования к работнику предъявляются необходимыми состояниями изменяемого продукта (например, вытачиваемой детали, возможные изменяемые свойства которой, в принципе, ограничены); в педагогическом труде требования к учителю исходят из разных источников – требования учеников, родителей, администрации школы, коллег учителя и т.д. [11]). Помимо этого требуется описать такие требования к работе, которые отражают изменение в предмете труда учителя, который выступает в роли субъекта учебной, учебно-профессиональной деятельности, которая также проявляется в предметно-действенном, психологическом и физиологическом аспектах. Соответственно здесь мы сталкиваемся со схемой оценки эффективности педагогической деятельности, ключевые положения которой выглядят приблизительно так:

1) учитель является субъектом педагогической деятельности, которая проявляется в трех аспектах – предметно-действенном, психологическом и физиологическом;

2) объектом труда учителя являются ученики, их родители, коллеги учителя, школьная администрация;

3) требования, на основании которых делается заключение об эффективности труда учителя, задаются исходя из состояний объектов труда учителя. Здесь параметрами оценки могут выступить, прежде всего, производительность, качество и надежность. Однако эти параметры задаются образовательным стандартом, который не учитывает требования к учителю со стороны предмета его труда, выступающего не столько пассивным объектом, сколько активным субъектом самостоятельной деятельности: учебная деятельность ученика, воспитательная деятельность родителей, педагогическая деятельность коллег, управленческая деятельность администрации;

4) учитель, являясь субъектом труда, одновременно в труде и изменяется, т.е. является результатом/продуктом своей деятельности. Использование здесь параметров производительности, качества и надежности является слишком простым решением проблемы, так как они учитывают лишь состояние изменяемого продукта, не позволяя регистрировать его развитие и изменение в ходе осуществления профессиональной деятельности. Соответственно категория профессионального развития, как процесса и результата труда учителя, не может быть охарактеризована через призму этих параметров. Поясним подробнее эту мысль.

Исследуя проблему связи профессии и развития учителя, Л.М. Митина утверждает, что «многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности учителя происходит внутри двух основных стратегий (моделей). При адаптивном поведении в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Динамика профессионального функционирования учителя проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации» [6, с. 13]. Адаптивная стратегия развития учителя отражает сферу эффективного его труда, параметры оценки которой задаются объектами труда учителя и стандартом образовательной деятельности.

Вторую модель Л.М. Митина называет профессиональным развитием, в котором «педагог характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования… Мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки личности учителя: самоопределение, самовыражение и самореализацию» [6, с. 13]. Перестройка личности учителя здесь выступает результатом/продуктом профессиональной деятельности учителя, в котором также должны быть четко определены параметры, указывающие на эффективный переход от самоопределения к самовыражению, от самовыражения к самореализации. Соответственно, как в отношении процесса и результата перехода от одной стадии к другой, так и в отношении функционирования личности учителя на каждой стадии, параметры производительности, качества и надежности не способны объяснить все многообразие индивидуальных состояний личности учителя.

Таким образом, если ориентироваться на исследование Л.М. Митиной, нам необходимо разрабатывать параметры оценки адаптивной стратегии развития и параметры оценки профессионального развития. Однако и здесь мы сталкиваемся с объективной трудностью, суть которой можно сформулировать, обратившись к исследованиям Ю.П. Поваренкова [9; 10]. В исследовании, посвященном анализу способов профессионального становления личности, автор отмечает, что «два выделенных способа представляют собой крайние точки некоторого континуума смешанных и переходных форм адаптивного и творческого способа освоения профессии… оба способа освоения профессии, несомненно, можно назвать развитием, но развитием разного типа, в основе детерминации которых лежит система различных факторов» [9, с. 73]. Исходя из того, что эти способы профессионального развития принципиально отличны друг от друга, принципиально должны различаться и параметры эффективности труда учителя.

Помимо этого в упомянутом исследовании Ю.П. Поваренков также отмечает, что «весьма непродуктивным является противопоставление адаптивного и творческого способов профессионального развития субъекта труда. И, прежде всего, потому, что: 1) существует большое разнообразие переходных и смешанных форм развития, 2) каждый из способов в ходе профессионального становления личности выполняет весьма определенную и конкретную функцию» [9. с. 74]. Данное положение автора поднимает проблему эффективности профессиональной деятельности на еще более сложный уровень анализа – решая задачу определения форм развития и функций разных способов профессионального становления личности, мы должны качественно дифференцировать и параметры, и критерии эффективности профессиональной деятельности.

Проведенный выше анализ позволяет сформулировать ряд выводов. Во-первых, мы определили, что производительность, качество и надежность не способны реализовать функцию параметров эффективности профессиональной деятельности в проявлении всех ее аспектов и форм. Они могут быть использованы лишь в контексте изучения соответствия труда учителя объективным требованиям, формулируемым образовательным стандартом. Во-вторых, объект работы учителя, являясь сложным феноменом, выступает носителем иных параметров эффективности деятельности, задавая их исходя из того, что сам является субъектом учебной, воспитательной, педагогической, управленческой и иных деятельностей. В-третьих, сам учитель выступает не только субъектом педагогической деятельности, но и ее объектом, изменяющимся как под влиянием самой деятельности (становление в профессии), так и под влиянием других форм психического развития (становление как личности, индивидуальности и т.п.).

Библиографический список:

1. Большая советская энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1973. – Италия – Кваркуш.
2. Большая советская энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1974. – Моршин – Никиш.
3. Большая советская энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1975. – Проба – Ременсы.
4. Большой психологический словарь / под общ ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
5. Ломов Б.Ф. Человек и техника: очерки инженерной психологии. – М.: Советское радио, 1966.
6. Митина Л.М. Концептуальное обоснование и технологические решения проблемы профессионального развития педагога // IV Международная научно-практическая конференция «Учитель. Преподаватель. Тренер». Т. 1. – М. : УРАО «Психологический институт», МГППУ, 2010.
7. Мунипов В. М. Инженерная психология // Большой психологический словарь / под общ ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Гос. изд-во иностранных и научных словарей, 1963.
9. Поваренков Ю.П. Проблема способов профессионального становления личности // IV Международная научно-практическая конференция «Учитель. Преподаватель. Тренер». Т. 1. – М.: УРАО «Психологический институт», МГППУ, 2010. – С. 70-74.
10. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.

11.Слепко Ю.Н. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса: дисс. … канд. псих. наук : 19.00.07. защищена 31.10.2006. – Ярославль, 2006.
12.Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2007.

Актуальность исследования системы профессиональной одаренности оператора

Т.Н. Соболева,
к.пс.н., доц. кафедры психологии ДВГУПС, г. Хабаровск

На сегодняшний момент времени – технических нововведений, развития нанотехнологий – машиностроение перешло на новую качественную ступень обновления, модернизации, оптимизации. В связи с этим усложняется автоматизированный, индикационный уровень управления техникой, который неизбежно перестраивает качество профессионализма и социальную систему отношений людей создающих, эксплуатирующих, сопровождающих процесс управления транспортом.

В современной практике профотбора, основанной на разрозненной диагностике профессиональных качеств, мы, к сожалению, не получаем объективной, взаимосвязанной картины о развитии систем профессиональных способностей оператора на разных стадиях профессионализации. Это затрудняет решения вопросов прогнозирования профессионального развития, отбора и расстановки кадров, проведения психологических экспертиз. Так, в сфере железнодорожного транспорта для машиниста локомотива профессионально важными качествами считаются готовность к экстренному действию, надежность работы в состоянии утомления, стрессоустойчивость, скорость переключения внимания, помехоустойчивость, также личностные качества, которые в сборнике нормативных документов психофизиологической службы считаются дополнительными и необязательными для определения профпригодности. В связи с этим в практике часто возникают случаи рассогласованности средних или высоких показателей профпригодности конкретного оператора (машиниста локомотива) и его практическим управлением техникой с браками, ошибочными действиями, авариями. Подобные факты связаны с отсутствием единой методологической линии практического построения профотбора, с однобокостью критериев оценки (большее сосредоточение на скоростных качествах), минимум тренировочных методик, и практически отсутствуют развивающие методы.

Когда оператор управляет техникой, он думает, переживает, оценивает, сомневается, пересматривает, вновь переживает ситуацию – это единый сплав состояний, эмоций, когнитивного процесса, личных смыслов и поступков. Машинист локомотива в процессе управления поездом воспринимает состояние машины непосредственно и одновременно опосредованно, что и составляет сложность и существенное отличие машиниста локомотива от других операторских профессий, где больше доминирует дистанционное управление техникой. Высокие требования предъявляются к способностям машиниста, к его психическим процессам, состояниям. В таком взаимосодействии исследовать деятельность оператора довольно сложно, не имея ясного конструкта.

Таким образом современные тенденции и открытые практические вопросы обуславливают социальный заказ общества на исследование такой формы профессионального развития, которая позволяла бы объединить разрозненные системы профессиональных качеств оператора с учетом индивидных, субъектных, личностных характеристик, и на этом основании разработку методов профотбора, профпригодности, профконсультирования, психологического восстановления, психологических экспертиз.

Инструментом объединения и исследования развития систем профессиональных способностей выступает профессиональная одаренность. Профессиональная одаренность, на наш взгляд, является формой профессионального развития человека - оператора на трех уровнях: природной одаренности оператора, одаренности оператора как субъекта деятельности, одаренности личности оператора, качественное содержание каждого уровня определяется содействием и взаимодействием входящих профессиональных способностей в целях конкретной ситуации управления техникой (В.Д. Шадриков, Ю.П. Поваренков). Профессиональная одаренность дает возможность объединить системы профессиональных способностей человека в единую систему в соответствии с единой

мотивацией деятельности. Результатом функционирования системы профессиональной одаренности выступает новое системное качество способностей (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков).

Изучение профессиональной одаренности выводит нас в канву гуманитарного подхода, позволяющего сосредоточить внимание на индивидуальности, истинном профессионализме человека, управляющего техникой на благо общества. В 60-70 гг. 20 в. гуманитарные идеи были отражены в антропоцентрическом подходе, взаимной адаптации человека и техники; они рассматривают человека – оператора как субъекта труда, использующего в ходе управления автоматические устройства в качестве средств достижения поставленной цели, а так же человека, способного при необходимости приспособиться к данным средствам (Б.Ф. Ломов, Н.Д. Завалова, В.А. Пономаренко). Системно-антропоцентрические концепции (А.И. Нафтульев, М.А. Дмитриева, А.А. Крылов) развивает идею эргатической системы, где человек является ключевым компонентом, и управление техникой приобретает характер взаимосодействия. Концепции В.Н. Пушкина (оперативное мышления в больших системах), О.А. Конопкина (системно-функциональный анализ психической саморегуляции), А.А. Обознова (ситуационно-динамический анализ психологической регуляции операторской деятельности), Л.Г. Дикой (системно-деятельностный анализ психической саморегуляции функционального состояния человека), Ю.К. Стрелкова (временной синтез трудового процесса оператора) представляют ценность прежде всего с точки зрения обращения к человеку, к его внутренним условиям, что составляет огромный вклад в развитие гуманитарного подхода в области психологии труда.

Цель нашего исследования - изучение развития профессиональной одаренности оператора, опирается на положение, сформулированное С.Л. Рубинштейном о том, что все внешние воздействия преломляются внутренними условиями, то есть на первый план выступают внутренние условия как детерминанты поведения, деятельности. Идея преобразования деятельности внутренними условиями с позиции гуманитарного подхода позволяет раскрыть подлинную сущность человека – оператора – профессионала в процессе реализации деятельности.

Истоки исследования проблемы одаренности, профессиональной одаренности в отечественной психологии идут от работ Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна. Б.М. Теплов определил одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешной конкретной деятельности, и изучил индивидуальные проявления на примере музыкальной одаренности, полководческой одаренности. С.Л. Рубинштейн под общей одаренностью понимал совокупность всех качеств человека: интеллект, эмоциональная сфера, темперамент, другие свойства личности, от которых зависит продуктивность деятельности. Общая одаренность, подчеркивает С.Л. Рубинштейн, проявляется «внутри» специальных способностей под влиянием ведущих форм деятельности.

Идеи Б.М. Теплова и С.Л. Рубинштейна в своей согласованности на предмет понимания одаренности соотносятся с позицией В.Д. Шадрикова, который один из первых обозначил и раскрыл понятие одаренности и механизмы интеграции способностей в одаренность. Одаренность, по В.Д. Шадрикову, есть интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности. Такое понимание одаренности возможно только при понимании способностей как свойств функциональных систем, реализующих отдельные психические функции.

Понимание профессиональной одаренности в рамках исследования проблемы профессионального становления личности Ю.П. Поваренковым базируется на концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова. Профессиональная одаренность, по Ю.П. Поваренкову, – это система общих, особенных и специальных профессиональных способностей, которые определяют эффективность выполнения профессиональной деятельности, уровень профессионального развития индивида. Развитие профессиональной одаренности осуществляется в направлении изменения структуры взаимосвязей между способностями, возникновением новых и инволюции старых способностей (В.Д. Шадриков, Р.В. Шрейдер).

Проблема развития профессиональной одаренности оператора на сегодняшний день является недостаточно изученной. Не установлено качественно своеобразное сочетание профессиональных способностей на трех уровнях - природном, субъектном, личностном. Не исследовано развитие, формирования профессиональной одаренности как системного качества оператора под влиянием восприятия ситуации управления техникой в процессе реализации деятельности. В целом,

практически отсутствуют эмпирические исследования в этом направлении - в общепсихологическом контексте и в контексте психологии труда.

Библиографический список:

1. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.
2. Соболева Т.Н. Организационно – психологический анализ системы трудных ситуаций в работе машиниста локомотива / Личность и профессиональная деятельность: коллективная монография; в 2 т. / Под общей ред. Л.Г. Дикой, Т.Х. Невструевой. – Хабаровск: Изд-во ДВГПС, 2008. – Т. 2. - С. 189 - 201.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.

Роль образа профессионала в процессе профессионального развитии личности

Е.И. Сутович,
к.пс.н., проф. кафедры психолого-педагогических дисциплин
ИПС РБ, г. Минск, Беларусь

В обширном диапазоне проблем исследования современной психологической науки вопросам формирования специалиста как субъекта профессиональной деятельности отводятся значимые позиции. Среди множества факторов, механизмов, влияющих на указанный процесс, образ профессионала играет приоритетную роль. Являясь социальным образованием, образ профессионала формируется в процессе социального развития личности, приобретения профессионального опыта. В качестве источников формирования образов-эталонов выступают нормы социального поведения, выработанные обществом, личный опыт человека, знания, приобретаемые в процессе обучения и профессиональной деятельности, а также сведения, полученные из средств массовой информации и от непосредственных контактов со значимыми, авторитетными для человека людьми, специалистами выбранной им и смежных профессий.

В попытке рассмотрения процесса формирования образа профессионала у будущих субъектов профессиональной деятельности, как компонента профессионального развития, представляется важной идея Б.Ф. Ломова о значимости системного анализа деятельности, который позволяет раскрыть основные черты, связи и отношения, выявить структуру и механизмы регуляции профессиональной деятельности специалиста [1].

Существенный вклад в разработку теории системогенеза профессиональной деятельности внес В.Д. Шадриков. Понятие системогенеза автор рассматривает как процесс формирования системы, в ходе которого определяются компоненты, взаимосвязи между ними и их развитие в плане обеспечения общей цели деятельности. По мнению В.Д. Шадрикова, психологическая система деятельности должна включать следующие компоненты: мотивы профессиональной деятельности, цели, программы деятельности, информационную основу деятельности, принятие решения, профессионально важные качества. Автор акцентировал внимание на то, что отражаемые в них структуры являются основными компонентами профессиональной деятельности. В качестве основных компонентов деятельности, согласно мнению автора, следует выделять мотивы, цели, планирование деятельности, переработку текущей информации, оперативный образ, действия, проверку результатов и коррекцию действий. Формирование каждого компонента подчиняется формированию системы в целом [2].

Выполняя регулятивную функцию, образ профессионала, с одной стороны, выступает как образец деятельности будущего специалиста, как цель профессиональной подготовки, ориентир в саморазвитии, с другой, способствует и является основой для выработки критериев и показателей оценки человеком собственного уровня профессионализма. В то же время образ профессионала мотивирует субъекта, определяет цели его личностного, социального и профессионального развития.

Следует отметить, что в современных условиях развития нашего общества образ профессионала характеризуется нарастающей динамичностью, изменчивостью под воздействием экономических, производственных и общественных отношений. Адекватно сформированные

представления о динамике профессии и образ профессионала могут рассматриваться как факторы, детерминирующие не только успешное профессиональное становление субъекта в конкретный промежуток времени, но и прогнозирование путей роста, перспективу развития и саморазвития. Значимым для успешного формирования специалиста является также установление качеств личности наиболее значимых на разных этапах профессионального становления.

В последнее десятилетие отмечается особый интерес исследователей к образу профессионала в конкретных сферах профессиональной деятельности. В психологической литературе анализируется образ преподавателя (Н.В. Парнюк, 2003), руководителя (О.В. Бараусова, 2004), политического лидера (М.Д. Замская, Л.В. Матвеева 2006), психолога (Н.В. Шаньгина, 2007), предпринимателя (С.А. Одинец, 2007), профессионала у студентов (С.В. Москаленко, 2007) и т.д. Практическая значимость исследования образа профессионала определяется, прежде всего, возможными организующими и реорганизующими воздействиями на механизм его формирования и функционирования с последующим влиянием на процесс профессионального становления субъекта, успешности его самореализации в профессиональной деятельности. В то же время, результаты исследований свидетельствуют о том, что сформированность/несформированность, точность/искаженность, принятие/непринятие личностью образа профессионала в качестве ориентира профессионального развития обусловлено не только индивидуально-психологическими особенностями личности, но и процессом подготовки специалиста. Выбор форм и методов формирования образа профессионала, навязывание и непринятие личностью может послужить основанием развития внутриличностного конфликта, профессиональной и социальной дезадаптации и т.д.

Библиографический список:

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.
2. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.

О перспективах исследования феномена психического выгорания в профессиональной деятельности педагогов

Е.Ю. Сюртукова,
асп. факультета психологии ЯрГУ, г. Ярославль

Педагогическая профессия одна из старейших в мире. Согласно результатам исследований В.Е. Орла, А.А. Рукавишникова, Н.Е. Водопьяновой, Т.И. Ронгинской, Н.С. Пряжникова и Е.Г. Ожоговой [1; 3; 5; 6], педагоги являются наиболее подверженными риску формирования синдрома психического выгорания. В связи с этим количество исследований, осуществляемых в направлении изучения выгорания учителей, растет с каждым годом. В контексте нашего исследования профессия «педагог» рассматривается несколько шире – это не только учителя школ, но и преподаватели начальных профессиональных, средних и высших учебных заведений, логопеды, дефектологи, психологи, педагоги дошкольных образовательных учреждений и т.д. Несмотря на близость рассматриваемых профессий, каждая из них имеет свою специфику. Таким образом, изучение внутрипрофессиональных различий является одним из перспективных направлений исследования проблемы психического выгорания педагогов.

Анализ теоретических и эмпирических данных показал, что наименее изученной в настоящее время среди педагогических профессий выступает профессия воспитателя ДОУ [1; 2; 3; 4; 5]. Широкий круг отличий труда учителя и воспитателя с точки зрения функциональных обязанностей, сфер деятельности, особенностей устанавливаемых контактов субъект-субъектного типа, пространственно-временной организации деятельностей позволил нам выдвинуть предположение о том, что факторы, способствующие развитию профессионального выгорания воспитателей ДОУ также являются специфичными. Данное предположение было положено в основу построения пилотажного исследования.

Целью проведенного пилотажного исследования было выявление факторов профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, которые оцениваются самими педагогами как способствующие формированию и развитию профессионального выгорания.

Для реализации поставленной цели была разработана анкета, включающая описание 16-ти возможных факторов психического выгорания (тяжелый график работы, высокая профессиональная ответственность, недооценивание профессии со стороны социума, конфликты с родителями воспитанников, несоответствие между личным вкладом и получаемым вознаграждением и т.д.). Респондентам предлагалось выбрать из списка те факторы, которые, на их взгляд, способствуют эмоциональному истощению, потере мотивации и трудоспособности в профессиональной деятельности воспитателя.

Выборку, состоящую из 52 человек, составили воспитатели 4-х детских садов общеразвивающего вида г. Ярославля с опытом работы от 1 до 45 лет и возрастом от 20 до 60-ти лет.

Полученные результаты были проанализированы в отношении специфики выбора факторов, способствующих выгоранию, в зависимости от стажа работы в должности воспитателя, от квалификационной категории, от образования респондентов.

Обратимся к рассмотрению результатов анкетирования, общих для всех анализируемых групп воспитателей. Так, наиболее способствующими развитию психического выгорания воспитатели считают факторы «низкая заработная плата» и «недооценивание профессии со стороны социума» (95% и 91% выборов, соответственно). Влияние выявленных факторов на развитие профессионального выгорания доказано в ряде научных работ [1; 3; 5; 6]. Наименее беспокоящим для всех анализируемых групп воспитателей является фактор «сложности профессиональной самореализации, ограничения в карьерном продвижении» (35% выборов).

Анализ ответов соответственно стажу педагогической деятельности показал, что воспитатели со стажем работы от 6 до 9 лет по сравнению с остальными выделенными профессиональными группами наиболее восприимчивы к влиянию фактора «отсутствие профессиональной поддержки от коллег и от руководства» (63% выборов). Кроме того, для групп воспитателей со стажем работы 6-9 лет и 10-19 лет были получены самые высокие значения среднего количества совершенных выборов (Хср=0,69 и Хср=0,67, соответственно). Это может косвенно указывать на большую тревожность, неудовлетворенность трудом, а также подверженность формированию и развитию профессионального выгорания.

Анализ характера выборов респондентов относительно квалификационной категории выявил, что с повышением профессиональной категории воспитателей уменьшается их чувствительность к факторам «высокая эмоциональная напряженность» и «высокая ответственность» (от 71% выборов до 25% и от 93% выборов до 25%, соответственно). Уменьшение значимости влияния данных факторов может быть следствием формирования защитных механизмов или деперсонализации. Педагоги высшей квалификационной категории по сравнению с другими изучаемыми профессиональными группами считают наиболее способствующими выгоранию факторы: «низкая заработная плата» (96% выборов), «отсутствие чувства значимости выполняемого труда» (82% выборов), «недооценивание профессии социумом» (94% выборов). Высокий процент выбора фактора «отсутствие чувства значимости и ценности выполняемого труда» может указывать на подверженность анализируемой группы педагогов формированию психического выгорания, а в частности, редукции профессиональных достижений.

Соответственно уровню образования распределение выборов респондентов выглядит следующим образом. С повышением уровня образования возрастает количество совершаемых выборов (от Хср=0,59 до Хср=0,67), что косвенно указывает на нарастающую неудовлетворенность трудом и большую подверженность развитию профессионального выгорания. Педагоги-дошкольники с высшим образованием отмечают негативное влияние большего количества факторов по сравнению с другими группами респондентов. Обнаруженная тенденция может свидетельствовать о подверженности данной профессиональной группы формированию и развитию психического выгорания.

Подводя итоги проведенного пилотажного исследования, подчеркнем следующее: 1) независимо от стажа, категории или образования воспитателей наибольший вес среди всех факторов получили «низкая заработная плата» и «недооценивание профессии со стороны социума»; 2) обнаружены тенденции, косвенно указывающие на большую предрасположенность к развитию

психического выгорания воспитателей, обладающих стажем работы от 6 до 19 лет, первой или высшей квалификационной категорией, а также высшим образованием.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения более детального изучения факторов психического выгорания воспитателей дошкольных образовательных учреждений и очерчивают дальнейшие перспективы исследования проблемы психического выгорания педагогов.

Библиографический список:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Синдром выгорания. - СПб., 2005.
2. Красная Е.В., Панферов В.Н. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада // Вопросы психологии. - №4. - 1991. - С. 59-65.
3. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
4. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. - Минск: Высшая школа, 1986.
5. Пряжников Н.С., Ожогова Е. Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. - 2008. - №2. – С. 87-95.
6. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. - №3 - С. 85-95.

Самоорганизационный компонент профессионально-педагогического развития преподавателя высшей школы

И.Ю. Тарханова,
к.пед.н., доц. кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ, г. Ярославль

В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации высшего образования требует актуализации личностного и профессионального потенциала преподавателей вузов. Именно ориентация усилий на понимание и принятие преподавателями целей и содержания обновления сферы профессионального образования, включения их в субъектно-ориентированный процесс профессионально-педагогического развития становится механизмом реальных реформ в сфере высшего профессионального образования.

Образ преподавателя высшей школы, работающего в условиях компетентностной модели образовательного процесса отражает педагога способного свободно ориентироваться в меняющихся социокультурных обстоятельствах, находить компромисс между социальными запросами и индивидуальными потребностями студентов, ответственно и педагогически грамотно действовать в условиях решения актуальных образовательных задач. Таким образом, модернизация профессиональной деятельности педагога высшей школы требует нового уровня профессионально-педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, субъект-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся перед директивной трансляцией готовых знаний.

Все вышеперечисленное позволяет определить сущность социального заказа в сфере профессионально-педагогического развития преподавателя высшей школы: это профессионал, готовый к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов образовательного взаимодействия; в целесообразности, обоснованности, свободе действий в ситуациях преподавания; в оригинальности выбора и сочетания средств, форм, позиций, приемов педагогической деятельности; в умении осознанно влиять на изменение ситуации, в которой эта деятельность осуществляется.

При этом в современной образовательной ситуации преподаватель высшей школы выступает, преимущественно, как субъект целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для осуществления функций, адекватных требованиям ФГОС ВПО.

Нивелирование в новых условиях позиции преподавателя высшей школы как представителя выработанных в общественно-исторической практике способов анализа свойств, вещей и явлений в

ракурсе, заданном содержанием учебной деятельности, приводит к тому, что единственно возможной становится позиция субъектности в профессионально-педагогическом развитии, а организованность самосознания резонирует со смысловой нагрузкой компетентностно-ориентированного образовательного процесса.

Анализ феноменологии и неразрешенных проблем профессионально-педагогической деятельности позволяет утверждать, что в последнее время в условиях модернизации российской высшей школы изменению подвергаются и функции педагогической деятельности: от директивно-дидактических они меняются в сторону исключения дидактичности и становятся *функциями педагогической поддержки учебных действий студента как субъекта собственной деятельности*. Это существенно меняет и *принципы развертывания профессионального действия учителя*.

Так, целеполагание в построении содержания курса строится *по принципу «обратного хода»* (вместо постановки учебных целей, выбора адекватных им средств и прогноза требуемого результата, современный преподаватель сначала прогнозирует личностно и профессионально значимый результат студента, затем отбирает средства и на основе этого ставит цель – на «пересечении» целей обучающегося и своей собственной, оснащенной инструментально). Что касается инструментальной части процесса преподавания, то она строится не по принципу «демонстрации для повторения», а по *принципу* самостоятельного развертывания студентом учебного действия, относящегося к одному из трех компонентов учебного действия (ориентировочному, исполнительскому или оценочному), что достигается благодаря инициирующим акциям преподавателя, исходящим из двух других компонентов. Профессионально-педагогическая рефлексия (самоосознание и самооценивание) преподавателя вуза развертывается не по целевому пути (результат усвоения студентами материала соотносится как с первопричиной с действиями преподавателя), а *по принципу интерпретации* реального результата студента как зависимого от его собственных учебных действий.

В связи с этим возникает необходимость объяснить, какие составляющие детерминируют профессионально-педагогическое саморазвитие преподавателя высшей школы; какие условия повышения квалификации профессорско-преподавательского состава способствуют тому, чтобы формировалась мотивация самосовершенствования не только в предметной сфере, но и в сфере становления педагогического профессионализма нового типа.

Принимая самоорганизационную модель в качестве образца для характеристики процессов профессионального становления личности, мы делаем акцент на принципиальной нелинейности этих процессов. Самоопределение и самореализация личности предполагает наличие нескольких вариантов, ответвлений, тупиков. Причем выход на определенные траектории зачастую связан со стихийным действием внешних факторов, ряда случайностей, малой флуктуации в период личностного кризиса. Это меняет представление о жестком детерминизме профессионально-педагогического развития и не позволяет говорить о строгом следовании унифицированному плану и долгосрочности проектов повышения квалификации.

Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского одним из приоритетных направлений деятельности считает внедрение модульно-накопительной системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Учет освоенных модульных образовательных программ, при этом, осуществляется на основе принципа равноценности дополнительного профессионального образования, при котором освоение нескольких образовательных модулей в рамках программы краткосрочного повышения квалификации считается равноценным освоению длительной программы повышения квалификации или равноценным освоению программы профессиональной переподготовки при условии их сопряженности по направлению, содержанию и форме. Это создает возможности для определения преподавателями краткосрочных целей своего профессионально-педагогического развития, удовлетворения актуальных образовательных потребностей, активности в формировании стратегии своего профессионально-педагогического совершенствования.

Основой образовательного процесса в условиях модульной системы повышения квалификации становиться индивидуальный образовательный маршрут, который определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая слушателю позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями и консультантами педагогической поддержки его самоопределения и самореализации. Субъектность педагога наполняется при этом ценностно-смысловым

содержанием, актуализируются самопроцессы и самоспособности (самопознание, самопонимание, самоопределение, творческая самореализация).

Наиболее полно понимание профессионального саморазвития преподавателя высшей школы в системе ориентированного на субъектность слушателей повышения квалификации и раскрывается через ряд функций: адаптация (адекватное приспособление к условиям стремительно меняющейся профессиональной педагогической среды), компенсация (коррекция профессионального поведения и деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВПО), оценка (осмысление результатов педагогической деятельности в соответствии с заданными для формирования в образовательном процессе компетенциями), стимулирование активности (открытость новому опыту, широта жизненных и профессиональных интересов), оптимизация коммуникации (общение, обмен информацией с коллегами придает уверенность в себе, профессиональную современность), смыслообразование (активный поиск новых смыслов профессиональной деятельности, своего отношения к истине, возможностей для самореализации).

Личностные ограничения социально-коммуникативной компетентности: динамика на начальных этапах профессиональной социализации

С.Ю. Флоровский,
к.пс.н., доц. кафедры социальной психологии и социологии управления
КубГУ, г. Краснодар

Социально-коммуникативная компетентность (СКК) рассматривается нами как интегральное психологическое образование, объединяющее и гармонизирующее внутренние средства регуляции межличностного общения и социального поведения личности. СКК является неотъемлемой составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, занятых в социономических видах деятельности. В процессе профессиональной социализации динамика СКК характеризуется сложным переплетением позитивных и негативных тенденций. Выявляется не только положительный, но и отрицательный вектор профессионально-обусловленных изменений СКК [1; 2; 3; 4]. Последний в значительной мере выступает функцией различных личностных ограничений, которые могут быть поняты как интраперсональные факторы предрасположенности к выбору и использованию человеком малопродуктивных и/или излишне психологически «затратных» способов и приемов коммуникативного поведения и социального взаимодействия. Подобные личностные регуляторы поведения выступают в качестве дефектных внутренних условий непродуктивного восприятия, осмысления и обобщения субъектом профессионального и жизненного опыта коммуникации и социального взаимодействия.

В настоящее время практически отсутствуют эмпирически верифицированные данные о динамике личностных ограничений СКК в процессе интеграции субъекта в профессиональное подпространство его бытия. Значимость исследования этой проблематики особенно велика на ранних этапах профессионального становления, поскольку открывает реальные возможности своевременного преодоления и устранения этих ограничений. Раскрытие закономерностей и механизмов функционирования, стабилизации и изменения личностных ограничений СКК в процессе первичной профессиональной социализации особенно актуально для «помогающих» специальностей, в которых нормативно желательна и прагматически необходима согласованность критериев эффективности профессионального общения (для самого субъекта, требований выполняемой им деятельности, его коллег, клиентов и т.д.). Ярким примером такой профессии может служить деятельность медицинской сестры.

Нами была разработана двухуровневая модель личностных ограничений коммуникативной компетентности субъектов «помогающих» видов профессиональной деятельности. Эта модель объединяет, во-первых, генетически связанные с глубинными личностными образованиями стабильные деструктивные диспозиции, представляющие собой своеобразную форму кристаллизации психологического опыта субъекта в масштабе пройденного им жизненного пути, и, во-вторых, негативные эмоционально-коммуникативные состояния, обусловленные неадекватностью понимания личностью смысла своей профессиональной активности. Первый тип регулятивных образований представлен такими личностными характеристиками как конформность; повышенное стремление к

статусному росту и навязчивому самоутверждению; доминирование направленности на избегание неудач; нетерпимость к неопределенности; фрустрационная нетолерантность; дефицитарность умений и навыков общения. В качестве личностных ограничений второго типа выступают следующие эмоциональные «помехи» общения: неумение управлять эмоциями, дозировать их; неадекватное проявление эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

В результате проведенного на базе Краснодарского краевого базового медицинского колледжа лонгитюдного исследования был выявлен ряд закономерностей динамики личностных ограничений коммуникативной компетентности субъектов «помогающей» деятельности на начальных этапах профессионального становления - профессионального обучения и адаптации. В качестве респондентов выступали 189 студентов, обучающихся по специальности «Сестринское дело», и имеющие стаж практической деятельности от трех до пяти лет работающие медицинские сестры (51 человек).

В течение всего периода обучения в медицинском колледже и последующей профессиональной адаптации остаются практически неизменными уровневые характеристики таких ограничений СКК будущих и начинающих медсестер как конформность, стремление к статусному росту, направленность на избегание неудач, фрустрационная нетолерантность, а также – степень адекватности/неадекватности проявления эмоций. Зафиксированные нами диапазонные значения названных выше дефектов СКК представляют собой некую профессиональную норму и могут быть квалифицированы как своеобразный социально-коммуникативный коррелят «медсестринского» типа личности. Дефицитарность коммуникативных умений и нетерпимость к неопределенности, а также интенсивность эмоциональных «помех» в общении, напротив, претерпевают существенные изменения на начальном этапе профессионального становления среднего медицинского персонала. Степень выраженности этих коммуникативных дефектов резко возрастает на третьем курсе колледжа и затем постепенно ослабевает, достигая к завершению адаптационного периода показателей относительного минимума.

В то же время от курса к курсу радикально преобразуется структура взаимосвязей между личностными ограничениями СКК. При этом наиболее выраженная перестройка затрагивает в первую очередь подсистему диспозиционно обусловленных социально-коммуникативных ограничений и в существенно меньшей степени – подсистему эмоциональных «помех» общения. Соответственно изменяются и принципы построения системы личностной регуляции поведения будущих специалистов сестринского дела, направленного на оптимизацию их общения и повседневного социального взаимодействия.

Преимущественно отрицательный тип связей между социально-коммуникативными ограничениями студентов младших курсов может быть понят как своеобразный личностно-регуляторный коррелят попытки освоить новое для себя психологическое пространство учебно-профессиональной деятельности и отношений опираясь на ресурсы «обыденной» СКК, которые поначалу обеспечивают большинству вчерашних абитуриентов достаточно высокую степень субъективного благополучия в сфере социальных контактов. Наличие даже серьезных нарушений общения (например, вследствие снижения порога фрустрационной чувствительности в межличностном взаимодействии, неспособности справляться с ситуациями неопределенности и др.) не воспринимается как сколь-либо значимая личностная проблема. Само же «преодоление» ограничений строится преимущественно по сценарию «выбора меньшего зла из нескольких», «замены» одной коммуникативной проблемы на другую, - субъективно менее тяжелую.

На третьем году обучения студентов в колледже их социально-коммуникативное поведение отличается наибольшей непродуктивностью и «дефектностью», а эмоциональная сфера – дисгармоничностью. Именно этот период является кризисным с точки зрения формирования профессионально-ориентированной системы психологических средств самоконтроля и преодоления личностных ограничений социально-коммуникативной компетентности. Автономное функционирование диспозиционно обусловленных коммуникативных ограничений и эмоциональных «помех» вне какого бы то ни было закономерного взаимовлияния отражает ситуацию распада существовавшей ранее системы «личностной работы» с ограничениями СКК и неосвоенность на личностно-смысловом уровне вытекающих из содержания будущей профессиональной деятельности новых оснований и ориентиров, которые могли бы выступить факторами продуктивного с профессиональной точки зрения структурирования механизмов самокоррекции дефектов общения.

Происходящее на завершающем этапе профессионального обучения объединение личностных ограничений СКК, а также эмоциональных «помех» общения в единую регулятивную структуру может иметь двоякое значение с точки зрения дальнейшего развития медицинских сестер не только в качестве субъектов профессионального «помогающего» общения, но и субъектов проектирования и реализации своего профессионального и жизненного пути в целом. В случае ориентации специалистов сестринского дела на низкие (минимально допустимые) стандарты профессиональной деятельности и общения происходит «обвальное обрушение» их социально-коммуникативной компетентности: «срабатывание» какого-либо отдельного личностного ограничения влечет за собой актуализацию множества других. Выбор в пользу саморазвития и самосовершенствования, понимание жизненной и профессиональной ценности высокого уровня СКК, напротив, создают условия для оперативного формирования действенной системы преодоления личностных ограничений эффективного общения. При этом, вследствие связанности коммуникативных ограничений положительными функциональными отношениями, существуют реальные возможности «переноса» положительного эффекта конструктивного совладания с каким-либо локальным ограничением общения на преодоление и иных личностных «ограничителей» социально-коммуникативной успешности.

Библиографический список:

1. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 150–167.
2. Творогова Н.Д. Общение: диагностика и управление. – М.: Смысл, 2002.
3. Benner P. Stress and Satisfaction on the Job: Work Meanings and Coping of Mid-Career Men. – N.Y.: Praeger Scientific Press, 1984.
4. Thomas L. The Youngest Science: Notes of a Medicine-Watcher. – N.Y.: Viking, 1983.

Системогенез социально-профессиональной востребованности личности

Е.В. Харитонова,
к.б.н., доц. кафедры педагогики и психологии КубГУ, г. Краснодар

Анализ состояния теоретических исследований позволяет сделать вывод о том, что сегодня отечественной наукой создана реальная база для выделения нового социально-психологического феномена – социально-профессиональной востребованности личности.

Об этом свидетельствуют следующие данные. Во-первых, увеличивающееся количество исследований, выполненных на стыке психологии труда, психологии личности и социальной психологии, экономической психологии позволило ряду авторитетных исследователей в области социальной психологии и психологии труда (А.Л. Журавлев, Л.Г. Дикая, Ю.К. Стрелков) говорить о необходимости выделения новой отрасли психологического знания – социальной психологии труда, в которой, как мы полагаем, социально-профессиональная востребованность личности может выступить одним из центральных феноменов. Во-вторых, востребованность, как значимость для другого, имплицитно представлена в различных зарубежных и отечественных психологических концепциях. В-третьих, анализируя междисциплинарный статус феномена востребованности, мы выявили несколько кардинально различных подходов к его исследованию в современной науке. В социологических, экономических исследованиях в основном представлен анализ факторов и условий востребованности специалистов как необходимого условия эффективности экономической политики. В педагогических исследованиях, работе служб занятости и некоторых экономических исследованиях представлена оценка востребованности специалистов в контексте функционирования рынка труда. В ряде психологических и социологических исследований профессиональная востребованность личности рассматривается в контексте реализации профессионального потенциала персонала в организации. Четвертый подход представлен в психологических исследованиях, в которых востребованность рассматривается как неотъемлемая и необходимая характеристика личности профессионала.

В качестве путей преодоления трудностей в исследовании данного феномена можно назвать уход от методологических подходов, ограничивающих рассмотрение профессиональной востребованности только как показателя эффективности трудоустройства граждан или использования профессионального ресурса человека, раскрытие междисциплинарного статуса данного феномена, предполагающего многоуровневый анализ факторов и условий реализации профессионального потенциала личности в деятельности полезной и значимой для других. Анализ востребованности в большинстве социологических и экономических работ проводится в системе взаимоотношений «Социум – Профессия», в психологических и педагогических – в системе «Личность – Профессия», при этом система отношений «Социум – Личность» практически не затрагивается.

Уход от указанных недостатков возможен лишь при рассмотрении востребованности личности как социально-психологического феномена – социально-профессиональной востребованности личности (СПВЛ). Все вышеизложенное обусловливает актуальность изучения социально-профессиональной востребованности личности, в том числе выявление особенностей системогенеза данного феномена.

В целом, полученные результаты можно представить в виде следующих положений.

Социально-профессиональную востребованность личности можно определить как динамическую, многоуровневую систему взаимоотношений человека с тремя глобальными составляющими: «Социумом», «Личностью» и «Профессией», являющуюся одновременно и процессом, и результатом вхождения человека в социокультурную и профессиональную реальность. Функционирование данного динамического системного образования обусловлено осознанием личностью своей востребованности в социуме (социальной значимости, т.е. значимости для другого) и зависит от конкретных условий протекания социализации и профессионализации человека.

Функционирование системы социально-профессиональной востребованности предполагает взаимодействие, взаимообусловленность трех ее составляющих: социума, личности и профессии.

Системообразующим ядром системы СПВЛ выступает востребованность как личностная ценность. Начав свое развитие от переживания ребенком востребованности через потребность быть востребованным, данный феномен постепенно трансформируется в ценность. В ходе социализации через идентификацию с референтными социальными группами и общностями данная ценность становится личностной. Трансформация смысла востребованности заключается в переоценке значимости для личности отдельных составляющих данного феномена. На начальных этапах персоногенеза преобладает социальная составляющая, начиная с подросткового возраста – личностная, с первого периода зрелого возраста – профессиональная составляющая.

На разных этапах жизненного и профессионального пути социум, личность и профессия вступают в разные взаимоотношения, обеспечивая разный вклад со стороны каждой составляющей в становление системы СПВЛ. В зависимости от вклада социума, личности и профессии можно выделить различные этапы формирования социально-профессиональной востребованности личности и типы СПВЛ, обусловленные доминирующими отношениями между составляющими системы. В рамках каждого из доминирующих типов и подтипов отношений человек вынужден разрешать возникающие противоречия в системах отношений «Социум – Личность», «Профессия – Личность», «Социум – Профессия».

Можно выделить следующие этапы, стадии формирования и соответствующие им доминирующие типы социально-профессиональной востребованности личности.

Допрофессиональный этап социально-профессиональной востребованности личности: социальная стадия СПВЛ – «Социальный тип востребованности»: коммуникативно-ситуативный подтип (младенческий возраст) и ситуативно-деятельностный подтип (период раннего детства); социально-личностная стадия СПВЛ – «Социально-личностный»: внеситуативно-личностный подтип (дошкольный возраст) и социально-компетентностный подтип (младший школьный возраст); социально-допрофессиональная стадия СПВЛ – «Личностно-социально-допрофессиональный тип востребованности» (подростковый возраст) и «Социально-допрофессиональный тип востребованности» (юношеский возраст).

Профессиональный этап социально-профессиональной востребованности личности: профессионально-социальная стадия СПВЛ – «Профессионально-социальный тип востребованности» (средний возраст).

Постпрофессиональный этап социально-профессиональной востребованности личности: социально-профессиональная стадия СПВЛ – «Социально-профессиональный тип востребованности» (пожилой возраст).

Включение в персоногенезе человека в систему социально-профессиональной востребованности очередной составляющей сопровождается дифференциацией типов взаимоотношения между тремя глобальными составляющими и увеличением круга других в стремлении личности к социальной значимости. Начиная с младенческого возраста круг значимых отношений личности растет от системы «Ребенок – мама» (ребенок для мамы) до системы «Профессионал – общество» (профессионал для общества).

Как минимум, можно выделить четыре типа отношений, предполагающих включенность человека в профессию (профессионально-социальный, социально-профессиональный, личностно-профессиональный, профессионально-личностный) и два типа отношений личности и социума вне включения человека в профессиональную деятельность (личностно-социальный и социально-личностный). Как показывают результаты эмпирических исследований, превалирующим типом в юношеском и первом периоде среднего возраста является социально-профессиональный, а во втором периоде среднего возраста – профессионально-социальный.

Постпрофессиональный этап развития социально-профессиональной востребованности личности характеризуется снижением удельного веса профессиональной составляющей в системе СПВЛ. В отличие от допрофессиональных этапов, на постпрофессиональном этапе составляющая «Профессия» даже в случае прекращения профессиональной деятельности часто выступает для личности в роли своеобразного балансира во взаимоотношениях «Личности» и «Социума», чему способствует положительная оценка пожилым человеком результатов своего труда как продолженность его в обществе.

Необходимость разрешения человеком противоречий на каждом этапе развития предопределяет две линии его развития: нормальную, соответствующую социальным образцам и отклоняющуюся от нормативных образцов.

Знание возрастных и гендерных особенностей, а также психологических типов социально-профессиональной востребованности личности позволяет наполнить новым содержанием взгляд на развитие личности в онто- и профессиогенезе, обеспечить не только своевременное выявление, но и адекватное психологическое сопровождение личности, переживающей кризис социально-профессиональной востребованности.

Развитие ментальных репрезентаций жизненных ситуаций в юношеском возрасте

А.Э. Цымбалюк,
к.пс.н., ст.преп. кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ, г. Ярославль

В данной статье мы рассмотрим основные результаты эмпирического исследования динамики ментальной репрезентации различных жизненных ситуаций.

В нашем исследовании под жизненной ситуацией мы понимаем систему субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи (Б.Ф. Ломов, А.В. Филиппов, С.В. Ковалев, Ю.П. Поваренков). Под объективными факторами понимаются внешние по отношению к субъекту параметры ситуации, под субъективными – те, которые характеризуют субъекта в ситуации. Жизненная задача понимается как значимое жизненное событие, которое произошло или планируется субъектом жизнедеятельности в будущем.

На основе анализа теорий ментальной репрезентации и соотнесения с базовыми понятиями отечественной психологической науки («представление», «образ», «образ мира», «оперативный образ», «информационная основа») мы определяем понятие «ментальная репрезентация» как психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия жизнедеятельности. Ментальная репрезентация ситуации – это психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия, детерминирующие решение субъектом жизненной задачи.

База исследования: вузы г. Ярославля, г. Калуги. Выборка составила 335 человек: 295 девушек, 40 юношей в возрасте 18 – 23 лет.

Обратимся к результатам исследования.

На первом этапе эмпирического исследования выявлены, уточнены основные задачи юношеского возраста. С этой целью использовалась методика «Психологическая автобиография», разработанная Л.Ф. Бурлачуком, Е.Ю. Коржовой. На основе анализа частоты встречаемости и степени значимости можно сделать вывод, что наиболее важными являются задачи, связанные с учебной деятельностью, семейной и профессиональной сферой.

Для дальнейшего изучения содержания ментальной репрезентации ситуаций нами были выбраны задачи, имеющие наибольшую значимость в различных сферах жизнедеятельности: учебной (сдача экзамена), семейной (создание семьи), профессиональной (устройство на работу).

На втором этапе исследования на основании метода описания жизненных ситуаций с использованием технологии контент-анализа был конкретизирован и дополнен состав факторов жизненной ситуации, которые девушки учитывают при решении жизненных задач. По результатам теоретического анализа было выделено два основных компонента жизненной ситуации: субъективный, который характеризует субъекта в ситуации, и объективный, характеризующий внешние по отношению к субъекту факторы ситуации. На основании частоты встречаемости можно определить, что в состав субъективного компонента ситуации входят: эмоциональное состояние, внешность, способности и специальные знания, интересы и потребности, ценности и смыслы, личностные свойства, отношение к другому (близким людям), к задаче, статус; в состав объективного компонента ситуации: предметные условия, социальные условия, социальные требования, характеристики значимого другого, структурные характеристики ситуации. Субъективные и объективные элементы имеют специфическое содержание в зависимости от жизненной задачи.

На третьем этапе исследования определены основные тенденции изменения содержания и структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций в юношеском возрасте.

Определено, что с возрастом происходит уменьшение значимости субъективных факторов ситуации и возрастание значимости объективных факторов. Структура ментальной репрезентации жизненных ситуаций изменяется по мере взросления: увеличивается количество интегрированных в структуру элементов и их значимость; в качестве ведущих элементов выделяются социальные требования, социальные условия, внешность, интересы и потребности, эмоциональное состояние, личностные свойства, таким образом, постепенно происходит поиск существенных, наиболее информативных и оптимальных элементов и их связей для решения жизненных задач к концу старшего юношеского возраста.

Выявлена специфика изменений содержания и структуры ментальной репрезентации ситуаций в зависимости от типа решаемой задачи. Изменения в содержании ментальной репрезентации ситуации сдачи экзамена заключается в том, что с возрастом снижается значимость субъективных факторов ситуации и повышается значимость объективных факторов; в содержании ментальной репрезентации ситуации создания семьи с возрастом увеличивается значимость и субъективных и объективных факторов ситуации; в содержании ментальной репрезентации ситуации устройства на работу с возрастом снижается значимость субъективных и объективных факторов ситуации. Тенденции изменения структуры заключаются в том, что происходит увеличение интегрированных в структуру элементов при повышении их значимости и изменение структуры на основе выделения различных ведущих элементов, таким образом, постепенно происходит поиск существенных, наиболее информативных и оптимальных элементов и их связей для решения жизненных задач к концу старшего юношеского возраста.

Данные тенденции развития ментальных репрезентаций жизненных ситуаций могут свидетельствовать о повышении адекватности в познании и решении жизненных задач.

Уровень субъективного контроля как фактор переживания и преодоления кризиса юности выпускниками вузов и колледжей*

С.В. Чернобровкина,
к.пс.н., доц. кафедры социальной психологии ОмГУ, г. Омск

Кризис юности как переход от периода юности к периоду ранней взрослости анализируется в психологической литературе с разных точек зрения: с позиции выбора профессии и дальнейшего профессионального самоопределения молодых людей, с точки зрения вхождения в самостоятельную жизнь в обществе, обретения нового статуса и новых социальных ролей, и, наконец, в аспекте перестройки внутреннего мира личности, поиска смысла жизни, построения целостной, непротиворечивой Я-концепции.

История изучения кризиса юности начинается с трудов зарубежных авторов: Г. Шихи, Б. Ливехуда, Э. Эриксона, и имеет свое продолжение в исследованиях отечественных ученых: Г.С. Абрамовой, В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, К.Н. Поливановой, О.В. Хухлаевой и др.

Большинство исследователей соотносят кризис юности с началом третьего десятилетия жизни человека (20-23 года) и связывают с окончанием периода обучения в учебном заведении. В литературе можно встретить метафорическое название данного кризиса как «встреча со взрослостью». Кризис юности рассматривается как нормативный кризис, т.е. кризис, неизбежно возникающий на жизненном пути большинства людей и являющийся необходимым условием развития личности взрослого человека (П. Ниемеля, Э. Эриксон).

Основным содержанием кризиса юности является поиск себя и своего места в жизни через «примеривание на себя», опробование роли взрослого. Молодой человек вступает в самостоятельную жизнь и поэтому ставит задачи эмансипации от родителей, материальной независимости, нахождения и обретения стабильного места работы, поиска постоянного партнера (спутника жизни) и формирования устойчивых отношений.

Длительность кризисных переживаний, возможность конструктивного или деструктивного выхода из кризиса в значительной мере определяются типом совладания и отношения личности к неблагоприятной жизненной ситуации. Для совладания с трудностями каждый человек использует определенные копинг-стратегии на основе имеющегося у него опыта и копинг-ресурсов.

Поскольку кризис юности связан с окончанием профессионального обучения, возникает вопрос - существуют ли различия в переживании и преодолении кризиса студентами вузов и среднеспециальных профессиональных учреждений?

Юноши, получающие образование в разных типах образовательных учреждений, отличаются специфическими особенностями социальной ситуации развития. Отличия состоят в длительности периода обучения, характере образования, специфике приобретаемой специальности. Данные условия накладывают отпечаток на переживание кризиса юности молодыми людьми. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что студенты колледжа находятся в более оптимальных социальных условиях, позволяющих им овладевать возрастными социальными ролями в момент их готовности к этому. Существует мнение, что обучение в высших учебных заведениях неестественным образом удлиняет молодость, что приводит к более острому переживанию кризиса юности (О.В. Хухлаева, 2002). Но вместе с тем, у студентов вуза имеется больше времени на самоопределение, «поиск смысла», чем у студентов среднеспециальных учреждений.

Значимой личностной характеристикой, позволяющей пережить и преодолеть кризис юности, является, по нашему мнению, локус контроля. Под ним понимается склонность человека видеть источник управления своей жизнью главным образом или во внешней среде или в самом себе (Дж. Роттер), т.е. стремление приписывать ответственность за происходящие в жизни события и результаты своей деятельности либо внешним силам (экстернальный локус контроля), либо собственным способностям и стараниям (интернальный локус контроля). Интернальный локус контроля, как склонность брать ответственность на себя и умение контролировать свою жизнь, является личностным ресурсом для преодоления трудных ситуаций, в том числе в период кризиса.

Целью нашего эмпирического исследования было изучение влияния уровня субъективного контроля на характеристики переживания и преодоления кризиса юности у выпускников вузов и колледжей.

Задачи исследования:

1. Изучить уровень духовного кризиса и определить его тенденции у студентов вуза и колледжа.

2. Определить психоэмоциональное напряжение и отношения к различным сторонам жизни студентов вуза и колледжа в период кризиса юности.

3. Выявить доминирующие в период кризиса юности копинг-стратегии у студентов вуза и

колледжа.

4. Изучить уровень субъективного контроля студентов вуза и колледжа.

5. Выявить влияние уровня субъективного контроля на переживание и преодоление кризиса юности у студентов вуза и колледжа.

На основе результатов исследования были сделаны следующие выводы.

Большинство студентов вуза (58%) и 42% учащихся колледжа на этапе окончания учебного заведения переживают критическую стадию кризиса юности, демонстрируя пиковую тенденцию. У трети студентов вуза (32%) и 40% учащихся колледжа наблюдается регрессивная тенденция, т.е. они находятся на посткритической фазе кризиса юности. В целом, все студенты обладают примерно равной степенью интенсивности переживаний кризиса.

Показатели психоэмоционального напряжения у студентов вуза и колледжа сходны и имеют средний уровень выраженности. При этом студенты вуза в период кризиса переживают меньшую удовлетворенность жизнью в отличие от учащихся колледжа; последние испытывают более выраженное чувство одиночества.

Студенты вуза и колледжа относят следующие приобретения к актуальным жизненным событиям: окончание учебы, получение диплома, независимость от родителей, постоянная работа, устойчивые любовные привязанности, создание семьи. В выделении значимых жизненных событий между студентами вузов и колледжей обнаружено сходство. Наиболее труднодостижимым для студентов вуза и колледжа являются: материальное благополучие, жилищная и материальная независимость от родителей.

Типичными стратегиями совладания с трудностями в период окончания учебного заведения для студентов вуза являются: «активный копинг», «планирование», «поиск активной общественной поддержки», «положительное истолкование и рост». Для большинства студентов колледжа наиболее типичными копинг-стратегиями являются «фокус на эмоциях и их выражение» и «положительное истолкование и рост».

Существуют значимые различия в использовании студентами вуза и колледжа таких проблемно-ориентированных копинг-стратегий, как «активный копинг», «планирование» и «поиск активной общественной поддержки». Данные стратегии значимо чаще преобладают у студентов вуза. Также существуют значимые различия в использовании таких эмоционально-ориентированных стратегий преодоления как: «отрицание», «ментальное отстранение» и «поведенческое отстранение». Данные копинг-стратегии значимо чаще преобладают у учащихся колледжа в сравнении со студентами вуза.

Большинство студентов колледжа обладают в целом экстернальным локусом контроля, а также экстернальностью в области неудач, в области семейных и производственных отношении, таким образом, расценивают события своей жизни как случайные или вызванные действиями других людей, не возлагая на себя ответственности за произошедшее. Интернальный локус контроля у большинства учащихся колледжа отмечается лишь в области межличностных отношений.

Среди студентов вуза примерно одинаковое число лиц с интернальным и экстернальным локусом контроля. Большинство студентов вуза имеют интернальную локализацию контроля в области достижений, межличностных отношений, здоровья, считая важные событий своей жизни в данных областях результатом собственных усилий, чувствуя ответственность за эти события.

Студенты вуза обладают значимо более высоким уровнем субъективного контроля по шкалам «общая интернальность», «интернальность в области достижений», «интернальность в области неудач», «интернальность в области производственных отношении» и «интернальность в отношении здоровья и болезни».

Локус контроля оказывает значимое влияние на уровень духовного кризиса в целом и на переживание кризиса в настоящем и будущем, на уровень психосоциального стресса. А именно: высокий уровень субъективного контроля способствует меньшей остроте и напряженности переживаний кризиса. Интернальный локус контроля способствует более оптимистичному отношению к будущему, более положительному отношению к себе и к родителям в период кризиса юности. Наряду с этим интернальная локализация ведет к большей удовлетворенности условиями жизни и чувству удовлетворенности основных потребностей, но при этом меньшей удовлетворенности жизнью в целом в период кризиса юности.

Уровень субъективного контроля влияет на предпочтение следующих копинг-стратегий для совладания с трудностями в период кризиса юности: «активный копинг», «фокус на эмоциях и их

выражение», «отрицание», «поведенческое отстранение». Интернальный локус контроля приводит к увеличению частоты использования стратегии «активного копинга», а экстернальный - стратегий «фокус на эмоциях и их выражение», «отрицание» и «поведенческое отстранение».

* - Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ (№ 11-16-55005а/Т)

СЕКЦИЯ 3
Психология учебной деятельности и готовности к обучению

Исследование семиотической системы в структуре когнитивной сферы личности

Л.В. Ахметова,
к.пс.н., доц. кафедры психологии развития личности ТГПУ, г. Томск

Особым видом орудий интеллектуальной деятельности человека, как было показано в исследованиях Л.С. Выготского [4], являются знаки. Знаки – это специфические орудия – семиотические (гр. semeion – знак) средства, исполняющие роль заместителей каких-либо объектов, явлений, смыслов в ситуациях общения и познания и миропонимания в целом. Л.С. Выготский рассматривал все существующие искусственные знаковые системы в качестве «усилителей» и «удлинителей» специального человеческого отражательного и мыслительного органа – мозга. «Если в дознаковом периоде филогенеза и онтогенеза мозг человека отражал и фиксировал действительность посредством только процессов в своих структурах, то при овладении письменностью он отдает эту функцию письменным знакам. И как рука, взявшая палку, начинает модифицировать свои функции в соответствии с ней, так и мозг, «взяв» какой-то внешний инструмент – знак, модифицирует свои отражательные функции в соответствии с этим знаком» [4].

К.А.Глотова, посвятившая свои труды исследованию семиотико-психологических аспектов онтогенеза человека, утверждала, что семиозис − процесс интерпретации знака − неразрывно связан с взаимодействием, является проявлением всеобщей связи предметов и явлений материального мира» [5, с. 97]. Следовательно, семиотические средства (символы, знаки) являются некоторыми эквивалентами объектов, систем, используемыми для выражения их содержания.

Вместе с этим, семиотические средства имеют и свою отличительную характеристику, которая заметно выражена в различных формах духовной и творческой деятельности человека. Семиотические средства способны развиваться, изменяться, как в зависимости от своей собственной природы, как особых объектов, так и в зависимости от закономерностей и природы тех явлений, процессов, форм деятельности, понятий, которые они замещают. [3, с. 73]. И, наконец, различные семиотические средства, будь то символы, знаки, рисунки, слова и др., способны образовывать, а если быть точнее, существуют в различных уровнях сложности динамических системах, моделируемых индивидуальным или социокультурным сознанием.

Отталкиваясь от этих общих представлений о знаковом миропонимании человеком окружающей действительности, мы выдвинули предположение, развернутое в следующей логике:

1. Буквенные знаки являются социокультурными условными кодами аудиальных сенсорно-перцептивных реакций человека.

2. Любому аудиальному образу соответствует набор звуков, которым, в свою очередь, соответствуют буквенные знаки, расположенные в определенных отношениях друг к другу. Буквенные знаки, расположенные в определенных отношениях друг к другу, образуют единое целое – графему, или в иных терминах − рисунок, схему. Точно так же как, согласно определенным закономерностям, различные атомы образуют многочисленные качества материального мира, а отдельные объекты мира в совокупности своей порождают в субъективном сознании те или иные образы – картины. Само слово (написанное или произнесенное) представляет собой целостную динамическую систему, построенную на определенных взаимосвязях элементов – звуков/букв. Такая система заключает в себе наполненную смыслами идею – аудио-образ, звучание которого «схвачено» и закреплено в совокупности знаков/букв.

3. Несмотря на то что язык является одним из оснований этносоциальной общности, каждый представитель ее имеет устойчивый индивидуальный частотно-буквенный спектр. Параметры индивидуального частотно-буквенного спектра человека не зависят от флуктуаций (при нормальных условиях) его эмоционального и физического состояния.

В соответствии с выдвинутой гипотезой перед нами встала задача выявить и экспериментально подтвердить/опровергнуть феномен уникальности индивидуального частотно-буквенного спектра.

Для исследования индивидуального частотно-буквенного спектра нами использовался метод беседы и метод частотного анализа устного текста. Процедура исследования заключалась в том, что четыре раза в сутки (с интервалом в шесть часов) осуществлялась запись спонтанного монолога испытуемого. Продолжительность каждой записи и продолжительность работы с каждым испытуемым строго регламентировались. В исследовании приняли участие 15 человек репродуктивного возраста. Полученные данные подвергались статистической обработке с использованием компьютерных программ Excel, Statistica 6.0 for Windows, позволяющих получить объективный материал для обоснования уровня достоверности результатов исследования. Определение относительных частот буквенных знаков исследуемых текстов основывалось на формальном математическом алгоритме, который заключался в подсчете частот букв текста как множества элементов – буквенных знаков. Частота использования буквы в тексте равна частному от деления количества вхождений буквы в текст на общее количество букв текста. По тексту рассчитывалась матрица частот их употреблений в соответствии со статистической схемой Бернулли. Для каждого испытуемого строилась матрица частот (X±x) буквенных знаков.

При изучении частотного спектра букв русского языка в устной или письменной речи исследователями выявлены различные аспекты в этой области знания. Одним из таковых является, к примеру, довольно точное соотношение количества используемых знаков при написании текстов [1; 2; 6; 7; 8], другим – существенное влияние речевой деятельности на системную дифференциацию когнитивных структур и рост продуктивности мыслительной деятельности, а также на дифференцированность когнитивной сферы личности в целом.

Отталкиваясь от понимания семиотической системы как структурной составляющей когнитивной сферы личности, обеспечивающей обработку поступающей информации на всех когнитивных уровнях, мы провели исследование индивидуального частотно-буквенного спектра.

Исходя из анализа различных индивидуальных устных и письменных текстов, написанных и озвученных на основе русского кириллического алфавита, было получено распределение средних значений относительных частот букв русского языка.

В ходе обработки данных исследования для каждого испытуемого был составлен спектр частот букв русского языка устного текста. Было установлено, что показатели частот буквенных знаков индивидуальных спектров испытуемых не имеют достоверно значимых различий в разное время суток. Переменные эмоционального и физического состояния испытуемых не вызывают достоверно значимых различий в их экспериментально полученных частотно-буквенных спектрах устных текстов.

Получены интересные данные в отношении частоты употребления в русскоязычной речи отдельных звуков, которые требуют многопланового анализа и системного осмысления. К примеру, приведем один результат. Выявлено достоверно значимое (при $p<0,05$) преобладание в частотно-буквенном спектре «глухих» согласных звуков над «звонкими» (таблица 1). Этот и ряд других показателей представляют с нашей точки зрения теоретический и прикладной интерес, требующий глубокого научного исследования.

Таблица 1.

Соотношение «глухих» и «звонких» звуков в частотно-буквенном спектре устных текстов испытуемых (при $p< 0,05$)

Глухие и звонкие согласные русского алфавита				
с/з	**т/д**	**к/г**	**п/б**	**ш/ж**
3,38	2,37	2,69	1,48	не выявлено

Итак, анализ, проведенный на основе полученных данных, позволяет констатировать, что частотный спектр буквенных знаков устного текста (звуков/букв) индивидуален. Частотные флуктуации – колебания индивидуального спектра буквенных знаков устного текста в различное время суток не имеют достоверно значимых различий. Для людей-носителей русского языка характерно устойчивое преобладание в русскоязычной речи «глухих» согласных звуков над «звонкими» согласными звуками.

Библиографический список:

1. Аршинов Н.М., Садовский Л.Е. Коды и математика. – М.: Наука, 1983.
2. Ахметова Л.В. Продуктивность мышления в аспекте индивидуальных особенностей структурной организации когнитивной сферы личности учащихся // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2006. – Вып. 2 (53). - Серия: Психология. – С. 34-39.
3. Ветров А.А. Семиотика и ее основные проблемы. – М.: Политиздат, 1968.
4. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч., в 6 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т.6.
5. Глотова Г.А. Человек и знак: Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990.
6. Колмогоров А.Н. Теория информации и теория алгоритмов. – М.: Наука, 1987.
7. Хмелев Д.В. Распознавание автора текста с использованием цепей А.А. Маркова // Вестник МГУ, 2009. - Сер.9: Филология. – № 2. – С. 115-126.
8. Яглом А.М., Яглом И.М. Вероятность и информация / изд. 3-е, перераб. и доп. - М.: Физматлит, 1973.

Влияние готовности ребенка к школьному обучению на протекание и результат процесса адаптации

Л.П. Баданина,
к.пс.н., доц. кафедры педагогики и психологии САФУ, филиал в г. Коряжма

Адаптация первоклассников – один из важнейших моментов школьной жизни ребенка. От эффективности процесса адаптации (привыкание к новому) будут во многом зависеть успехи, эмоциональное состояние и дальнейшее отношение ребенка к школе. При успешной адаптации ребенок успешен в учебной деятельности, что повлечет за собой и положительную динамику в эмоциональном состоянии, в состоянии здоровья. Дезадаптация ребенка к школе проявится в низкой результативности в учебной деятельности, в сниженном эмоциональном фоне, что в ранние возрастные периоды всегда приводит к замедлению темпов физического развития и повышению заболеваемости детей. Первичные признаки дезадаптации – низкая результативность учебной деятельности и сниженный эмоциональный фон – влекут за собой формирование целого комплекса вторичных признаков дезадаптации.

Так, низкая результативность в учебной деятельности провоцирует снижение самооценки младших школьников, уровня притязаний, повышение тревожности, снижение активности в учебной деятельности и в сфере общения.

Отрицательные эмоции в связи со школой и процессом учебной деятельности провоцируют, как уже было указано выше, ухудшение соматического состояния, снижение темпов роста, а также ухудшение коммуникативных и поведенческих навыков в процессе общения со сверстниками. Эмоционально неблагополучный ребенок – это ребенок вялый, капризный, всем недовольный или агрессивный, расторможенный, крикливый, не желающий договариваться, уступать. Социальный статус таких детей в классном коллективе традиционно невысокий.

Можно ли провести профилактику дезадаптации на этапе подготовки ребенка к школе? Ответ на этот вопрос требует комплексного изучения социальных, психологических, педагогических детерминант процесса адаптации.

Исследуя процесс адаптации, проанализировали влияние готовности к школьному обучению как на протекание, так и на результат процесса адаптации.

Условно разделили выборку первоклассников по признаку школьной готовности на две группы: первая группа – дети с высокими показателями школьной готовности, вторая группа – дети с показателями школьной готовности ниже среднего уровня. Анализ процесса адаптации проводился в сельской малокомплектной школе и в городской школе с высокой наполняемостью классов. Анализировали:

1. Влияние школьной готовности на результат адаптации, а именно на академическую успеваемость детей. Для оценки академической успеваемости проводили контрольные работы по чтению, русскому языку, математике по истечении шести месяцев школьного обучения, а также в конце первого года обучения;

2. Влияние школьной готовности на протекание процесса адаптации. Анализировали такие параметры поведения первоклассников, как невротические реакции, активность в сфере межличностного общения, социальный статус в классе, школьную мотивацию.

В целом по выборке не обнаружили значимой корреляции между фактором школьной готовности и результативностью учебной деятельности. Можно сделать вывод, что уровень школьной готовности значимо не влияет на результат адаптации, а именно на академическую успеваемость. Однако если рассматривать связи между факторами в отдельно взятых выборках, то обнаруживаем, что связи между школьной готовностью и успеваемостью не прослеживается в сельских малокомплектных школах, но подобная связь существует в городских школах с высокой наполняемостью классов. Таким образом, при малой наполняемости класса (5-8 первоклассников) педагог способен организовать индивидуальную работу и в ходе учебной деятельности скорректировать недостатки в подготовке ребенка. Однако организовать подобную работу не представляется возможным в классах с высокой наполняемостью (25-28 человек).

Хочется обратить внимание и на тот факт, что уже при формировании классов педагоги стремятся учитывать уровень школьной готовности. Наименее подготовленных детей направляют в классы, где обучение ведется по традиционным программам, что подразумевает более низкий темп освоения учебного материала, меньший уровень сложности. Наполняемость подобных классов традиционно ниже, что дает маневр для организации индивидуальной работы с детьми. Соответственно задания в контрольной работе проще, нежели в контрольной работе для класса, который занимается по развивающей программе.

Обратимся к анализу результатов влияния школьной готовности на протекание процесса адаптации. В группе первоклассников с низким уровнем школьной готовности наблюдалось яркое снижение учебной мотивации по сравнению с детьми, которые были хорошо подготовлены к школе. Низкая школьная готовность провоцировала у детей непонимание, низкий темп, высокую ошибочность, трудности, неуспех. Волевая регуляция у первоклассников еще крайне слаба, и им трудно заставить себя заниматься тем, что плохо получается. Дети минимизировали время на занятия, которые получались хуже всего. Например, дети, которые не усвоили до школы состав числа, столкнулись с трудностями при выполнении счетных операций в курсе математики. Решение примеров, счет, а потом и математика в целом стала у этих детей нелюбимым предметом. Дети без удовольствия шли на математику, не хотели дополнительно ей заниматься. В подобных ситуациях усиливалась внешняя отрицательная мотивация детей: ругали родители, усиливали контроль педагоги, наказывали, лишали привлекательных занятий и т.п. Учебная мотивация в подобных ситуациях падала. Ребенок искал любую возможность не заниматься нелюбимым делом: я устал, я хочу спать (есть, пить), у меня болит голова (живот, зуб, рука). Подобных поведенческих реакций практически не наблюдалось у детей с высокими показателями школьной готовности в первые полгода школьного обучения, и только эпизодически подобные реакции наблюдались во втором полугодии, что можно объяснить общим утомлением ребенка.

Важно отметить и тот факт, что в группе слабо подготовленных детей в течение года, особенно к концу года мы наблюдали появление невротических реакций: постоянные подкашливания, попискивания в тот момент, когда что-то не получается, навязчивые движения, плаксивость, жалобы на чувство хронической усталости. Немотивированные страхи, признаки внезапного необъяснимого беспокойства за близких, предчувствие каких-то происшествий, что затрудняло концентрацию внимания, и ответы на уроках («пустота» в голове, все забыто), хотя ребенок хорошо знал урок. Часто дети жаловались на недомогания: боли в животе, головные боли и т. д., нарушения сна, кошмары во сне, отсутствие аппетита или чрезмерный аппетит, поносы, частые позывы к мочеиспусканию, некоторые жаловались даже на острые боли в области сердца, учащенное сердцебиение, чувство удушья, судороги. Подобных невротических реакций мы не наблюдали в группе хорошо подготовленных детей, за исключением случаев, когда невротические реакции были обусловлены органическими причинами, либо острыми семейными конфликтами.

Интересен и тот факт, что плохо подготовленные к школе дети более склонны фантазировать, чаше обсуждают события мультсериалов, результаты популярных компьютерных игр в сравнении с другой группой детей, которые более ориентированы не на игровое детское поведение, а на взрослые рассуждения.

Игровое поведение детей во время перемен также несколько отличается. Дети с низкой школьной готовностью более двигательно-активны и расторможены по сравнению с детьми, которые

хорошо готовы к школе. Дети не просто бегают, а бегут, не разбирая дороги, они излишне крикливы, расторможены, их движения неточные, поведение импульсивное. Подобная временная гиперактивность весьма напоминает гиперактивность при СДВГ. Возможно, излишнее напряжение во время урока, спровоцированное отсутствием должных знаний, умений и навыков, компенсируется расторможенностью нервных клеток в перемены, что является неким терапевтическим эффектом и позволяет сохранять психическое здоровье ребенку.

В целом можно однозначно утверждать, что уровень школьной готовности влияет на протекание процесса адаптации. Поведение детей с высокими показателями школьной готовности значимо отличается от поведения детей с низкими показателями школьной готовности по целому ряду показателей, среди которых, в первую очередь, необходимо отметить учебную мотивацию, эмоциональное состояние и двигательную активность.

Ребенок, которого не готовили к школе, обеспечивая ему «золотое» детство, придя в школу, может достичь должной результативности. Его учебная деятельность при условии создания ему должных условий будет успешной, но цена этого успеха будет несравнимо больше, чем у ребенка, готового к школе.

Социальная фрустрированность и самооценка подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению

Е.В. Самаль,
к.пс.н., доц. кафедры психологии и конфликтологии РГСУ, филиал в г. Минск, Беларусь;
Ю.А. Боброва,
ст. 5 курса спец. «Психология» РГСУ, филиал в г. Минск, Беларусь

Девиантное поведение рассматривается как нарушение адаптации личности в социуме. Подростковые девиации – своеобразный краеугольный камень в психологии. Ученые спорят о природе девиаций, причинах их возникновения, возможностях конструктивного влияния на развитие личности подростка, строят прогнозы. В одном исследователи единодушны: подросток зачастую не виноват в возникающих девиациях, сам он их никогда сознательно не формирует, об этом «заботится» либо природа, либо среда. Таких подростков можно называть «трудными», «проблемными», «педагогически запущенными», но очевидным остается одно – они не «вписываются» в понятие «норма», которое в данном случае является отправной точкой в диаде «обычный подросток» – «девиантный подросток».

По мнению Н.Ю. Кондратьева, девиации поведения возникают как вследствие индивидуальных причин подростка (особенности развития, воспитания), так и вследствие социально-экономического положения его семьи и даже целого государства. В целом, девиантное поведение подростков можно охарактеризовать как активный агрессивный протест против сложившейся вокруг него социальной ситуации или наличии сильного внутриличностного конфликта, который он в силу несформированности своей личности не в состоянии разрешить [3].

Исследования Л.И. Божович показали, что главная новая черта, появляющаяся в психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста, — это более высокий уровень самосознания. Вместе с ним возникает отчетливо выраженная потребность правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности, формировать и развивать способности, доводя их до уровня, на котором они находятся у взрослых людей. Также самосознание позволяет подростку правильно оценивать себя и отношение к себе. Интегрирование этих двух компонентов формирует самооценку. Самооценка представляет собой форму отражения человеком самого себя как особого объекта познания, репрезентирующую принятые им ценности, личностные смыслы, меру ориентации на общественно выработанные требования к поведению и деятельности [1].

Одним из важнейших в формировании гармонично развитой личности подростка является показатель его социальной адаптации. На успешность социальной адаптации подростков влияют прежде всего социально-экономические и психолого-педагогические условия. Структурная направленность этих условий определяется как социальной, так и асоциальной стороной воздействия на психическое состояние подростков в учебной и трудовой деятельности. Социальная сторона воздействия положительно влияет на социализацию личности и таким образом формирует у

подростка знание о себе, формирует самооценку. Опосредованная познанием внешнего мира, активным взаимодействием с ним субъекта, самооценка является по своей природе социальным образованием, функционирующим как компонент самосознания. Кроме того, самооценка – это и важнейшее личностное образование, формирование которого особенно остро протекает в подростковом возрасте [2].

Еще одной особенностью подросткового возраста является то, что в этом возрасте подростки становятся особенно чуткими к мнению сверстников и взрослых, перед ними впервые остро встают проблемы морально-этического характера, связанные, в частности, с интимными человеческими взаимоотношениями. Все неудачи в данной сфере, пусть даже они будут мелкими и не значительными, подросток воспринимает очень болезненно, что способствует его социальной фрустрации. И этому есть объяснение: потребность в установлении интимно-личностных отношений является ведущей потребностью данного возраста. Однако и другие потребности не теряют своей значимости. Личность, не зависимо от возраста, всегда имеет какие-либо потребности, нерешенные задачи, планы на будущее, но не все потребности могут быть удовлетворены и планы выполнены. Удовлетворению потребности может помешать препятствие, преграда, воспринимаемые как непреодолимые. При столкновении подростка с такими препятствиями и может возникнуть состояние, называемое социальной фрустрацией.

Исследования показывают, что социальная фрустрация сопровождается у подростка целой гаммой специфических переживаний, повышенной эмоциональностью в отношении к себе, что замедляет совершенствование когнитивного компонента самооценки. Еще очень незрелые попытки анализа своих возможностей сопровождаются то взлетом самоуверенности, то, напротив, сомнениями в себе и колебаниями. Такого рода неуверенность в себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения – бравированию, развязности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать свою независимость. Это способствует формированию предпосылок к девиантному поведению. И если это поведение принимается референтной группой, то оно закрепляется и ведет к деструктивному формированию личности [2; 3].

В нашем исследовании, которое проводилось в 3 этапа, важно было установить, существует ли взаимосвязь между социальной фрустрацией и самооценкой у подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению. На первом этапе мы сформировали выборку, состоящую из девиантных и недевиантных подростков. Для формирования выборки мы использовали методику диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орла [4]. Выборка составила по 50 человек в каждой группе, возраст испытуемых 15–17лет. На втором этапе мы провели обследование выборки на предмет социальной фрустрации и самооценки с помощью следующих методик: «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Васерман) [5, с. 26], которая фиксирует степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности; и методика исследования самооценки И.Я. Киселева, которая выражает характер и тесноту связи между отношением человека к качествам, социально важным, и самооценкой тех же качеств у испытуемого [5, с. 57]. На третьем этапе исследования мы провели анализ результатов на предмет установления взаимосвязи между социальной фрустрацией и самооценкой у подростков, а также различий в уровне самооценки и переживании социальной фрустрации у подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению. С этой целью был применен метод ранговой корреляции Спирмена и U-критерий Манна-Уитни.

Результаты сравнительного анализа показали, что уровень социальной фрустрированности ($U=108,0$; $p=0,002$) и самооценки ($U=73,5$; $p=0,0004$) у подростков, склонных к девиантному поведению выше, чем у подростков, не склонных к девиантному поведению. Результаты корреляционного анализа показали, что у подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению, существует взаимосвязь между показателями самооценки и социальной фрустрированности. Но по силе и по направленности выявленная взаимосвязь в двух выборках отличается. Так, у подростков, склонных к девиантному поведению, выявлена прямая слабая, статистически значимая взаимосвязь ($R_s=0,26$, при $p\leq0,05$), а у подростков, не склонных к девиантному поведению, выявлена обратная умеренная, статистически значимая взаимосвязь ($R_s= -0,43$, при $p\leq0,01$) между показателями самооценки и социальной фрустрированности. Как мы видим, у подростков, не склонных к девиантному поведению, наблюдается адекватная оценка окружающей действительности и себя в ней, и как следствие этому – адекватная самооценка и низкий уровень социальной фрустрированности. У этих подростков более гармоничный внутренний мир, и в

обществе они чувствуют себя более благоприятно. Что же касается подростков, склонных к девиантному поведению, то у них прослеживается завышенная самооценка, которая мешает им адекватно оценивать окружающую действительность и себя в ней, что и приводит к возникновению у них неудовлетворенности социальными достижениями и внутриличностного конфликта.

Таким образом, самооценка подростка часто оказывается внутренне противоречивой: сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые мешают ему принять верное, социально приемлемое решение. Поэтому подросток нуждается во внимании и поддержке родителей, педагогов и психолога. Учитывая особенности социальной ситуации развития подростка, нужно помочь подросткам раскрыться, гармонично развиваться, стать ответственным и не поддаваться асоциальной среде.

Библиографический список:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология развития: Хрестоматия по психологии. – СПб, 2001.
2. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. – М., 2004.
3. Кондратьев М.Ю. Девиантное поведение подростков. – М., 2005.
4. Орел А.Н. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению. Руководство. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1999.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

Особенности психологической структуры готовности к обучению педагогов с различным стажем профессиональной деятельности

Е.Н. Вадурина,
ВИРО, г. Вологда

Долгие годы проблема обучения человека рассматривалась ограниченно, так как основное внимание ученых было уделено обучению детей. В условиях непрерывного образования взрослые также включены в процесс обучения и выступают в роли обучающихся. Следовательно, не менее актуальным является определение специфики учебной деятельности взрослых и их готовности к обучению.

Готовность к обучению детально изучена с позиции учащегося на всех уровнях образования: дошкольный (Н.В. Нижегородцева и др.), школьный (Ш.А. Амонашвили, В.Н. Введенский, Б.С. Волков, П.Я. Гальперин, М.В. Гамезо, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, М.В. Матюхина, Н.В. Нижегородцева, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Талызина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова и др.), вузовский (Г.Н. Александров, А.А. Деркач, Н.С. Козлов, Т.А. Нечаева, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.А. Якунин и др.). Вопросы готовности к обучению взрослого, в частности, педагога, затрагивались в научной литературе (Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков и др.). Но в целом психологическая готовность к обучению педагога, особенности ее психологической структуры у педагогов с различным стажем работы не являлись объектом отдельных исследований.

Методологической основой нашего исследования явилась системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой.

Готовность к обучению определяется автором концепции с позиции системогенеза деятельности как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, психологическую (внутреннюю) основу которого составляет психологическая система деятельности (преподавания либо учения), которая развивается в процессе освоения этой деятельности. Готовность к обучению, с точки зрения педагога как субъекта деятельности, выступает в качестве готовности к педагогической деятельности, с точки зрения учащегося как субъекта деятельности, – готовности к учебной деятельности [2].

Исходя из положения об универсальности общей архитектуры деятельности и опыта структурного анализа профессиональных видов деятельности (В.Д. Шадриков), в психологической структуре учебной деятельности Н.В. Нижегородцевой выделены пять функциональных блоков: личностно-мотивационный; представление о целях деятельности, принятие учебной задачи; представление о содержании и способах выполнения деятельности; информационная основа деятельности; управление учебной деятельностью, – которые «наполняют» учебно важные качества (УВК) [2].

Обучение как процесс, направленный на формирование психологической системы новой для учащегося деятельности, осуществляется на основе индивидуальных качеств субъекта путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов, целей и условий деятельности. Развитие готовности к учебной деятельности обусловливается качественными и количественными изменениями составляющих ее УВК и их взаимосвязей.

Основная выборка исследования – выпускники исторического факультета педагогического вуза и учителя истории, обществознания. Дополнительная выборка – выпускники физико-математического факультета и учителя математики, физики. В зависимости от стажа профессиональной деятельности выборки были разделены на 5 групп: 1 группа – выпускники педагогического вуза (стаж отсутствует), 2 группа – педагоги со стажем от 1 до 3 лет, 3 группа – педагоги со стажем от 3 до 10 лет, 4 группа – педагоги со стажем 10 – 20 лет, 5 группа – педагоги со стажем более 20 лет. Возрастной диапазон – 20 – 60 лет.

Уровень развития учебно-важных качеств выпускников и педагогов исследовался с помощью стандартизированной методики «КДГс» [1].

Математическая обработка данных проводилась с помощью компьютерных программ «Statistica 6.0» и «SPSS 13 for Windows».

В исследовании психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) педагогов с различным стажем профессиональной деятельности получены следующие результаты.

В психологическую структуру учебной деятельности выпускников и педагогов со стажем работы 3 – 10 лет и 10 – 20 лет вошли все УВК, выделенные в качестве структурных компонентов ПСДу (14 УВК), тогда как ПСДу педагогов со стажем работы до 3 лет и педагогов со стажем работы более 20 лет характеризуется неполнотой компонентного состава: структура педагогов 2 группы включила 12 УВК из 14, в структуру педагогов-историков 5 группы вошли 6 УВК из 14, педагогов-математиков – 8 УВК.

Изменения количества корреляций УВК носят скачкообразный характер: наименьшее количество связей компонентов отмечено у педагогов 2 группы, а также у педагогов-математиков 5 группы; наибольшее количество связей компонентов – у педагогов-историков 3 группы, у педагогов-математиков 4 группы.

Наиболее узким кругом базовых качеств характеризуются педагоги со стажем работы от 1 до 3 лет – 2 качества.

Кроме того, в целях определения качественного своеобразия психологических структур учебной деятельности педагогов с различным стажем работы мы произвели подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и организованности (ИОС) структуры (А.В. Карпов).

Динамика структурных индексов в группах педагогов носит скачкообразный характер: наиболее низкие показатели когерентности психологической структуры учебной деятельности наблюдаются у педагогов со стажем работы от 1 до 3 лет и более 20 лет. Наиболее высокие показатели ИКС отмечены у выпускников и педагогов в стажевые периоды – от 3 до 10 и от 10 до 20 лет профессиональной деятельности. Подобным образом изменяется индекс организованности психологической структуры, но в группе педагогов-историков со стажем работы более 20 лет снижение показателя ИОС более значительное. Дивергентность психологической структуры резко возрастает у педагогов-историков со стажем работы более 20 лет, у педагогов-математиков существенно не меняется.

Следовательно, у педагогов с различным стажем профессиональной деятельности психологическая готовность к обучению отличается по основным показателям развития, в том числе по составу ведущих и базовых качеств. Менее развитой формой учебной деятельности обладают педагоги со стажем работы от 1 до 3 лет и педагоги со стажем работы более 20 лет.

Библиографический список:

1. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – КДГс. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008.
2. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. - Ярославль: «Аверс Пресс», 2004.
3. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
4. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Репр. воспр. текста издания 1982. – М.: Логос, 2007.

Психологическая готовность первоклассников к усвоению деятельности смыслового чтения

Т.В. Волкова,
асс. кафедры педагогической психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Для исследования психологической готовности к усвоению деятельности смыслового чтения детей 7-11 лет разработана комплексная методика, направленная на диагностику компонентов [1] и психологической структуры деятельности смыслового чтения в целом («Комплексная диагностика готовности к деятельности смыслового чтения» Волковой Т.В., Нижегородцевой Н.В.). Уровень готовности к деятельности смыслового чтения определяется с помощью индивидуального индекса обучающегося (уровень развития учебно-важных качеств с учетом их весового значения) и отражает степень сформированности психологической структуры смыслового чтения. Поэтому наряду с термином «психологическая структура деятельности смыслового чтения» мы используем понятие «психологическая готовность к деятельности смыслового чтения».

Психологическую готовность к деятельности смыслового чтения мы определяем как интегральное свойство индивидуальности человека, отражающее уровень развития и качественную специфику индивидуальной психологической структуры смыслового чтения. Эти два понятия взаимосвязаны так же как и философские категории «качество» и «свойство» [3].

Свойство – это внешнее выражение качества объекта. В нашем случае свойство – это готовность к деятельности смыслового чтения, а качество – психологическая структура деятельности смыслового чтения.

По результатам описания первичных статистических показателей и различий между компонентами психологической готовности учеников первого класса к деятельности смыслового чтения представляется возможным формулирование следующих положений.

В первом классе наиболее высокие показатели развития имеют такие УВК как «мотивы учения» (Mx=51,8), «концентрация внимания» (Mx=36,4), «принятие задачи» (Mx=23,7) и «уровень обобщений» (Mx=23,6). Среди них все, кроме второго, отличаются невысокой вариацией (Cv<33-35 %), а значит, средний показатель данных компонентов представляет совокупность, то есть является типичной характеристикой. Следует отметить, что среди 21 выделенного компонента готовности к деятельности смыслового чтения только 11 отражают объективную картину.

Исходя из показателя индивидуального индекса готовности к смысловому чтению учащиеся каждого класса были поделены на две группы: условно «успешные» учащиеся и условно «неуспешные» учащиеся. Рассмотрим первичные статистические показатели и различия между компонентами психологической готовности полярных групп первоклассников.

1. В первом классе набор компонентов, имеющих высокие показатели развития, одинаков в обеих группах: «мотивы учения», «принятие задачи», «уровень обобщения», «концентрация внимания», «уровень обобщений», «творческое воображение» и «обучаемость». Однако не все отличаются невысокой вариацией и, следовательно, являются типичными, а только «мотивы учения», «принятие задачи», «уровень обобщений» и «обучаемость» - у «успешных», и «мотивы учения» - у «неуспешных» первоклассников.

2. Следует отметить, что среди 21 УВК 12 у «успешных» и 11 у «неуспешных» учащихся имеют коэффициент вариации в пределах допустимой нормы, а значит являются типичной характеристикой.

3. Однако, в группе «успешных» учащихся наибольшее значение среднего выборочного у компонента «концентрация внимания» (Mx=62,2), а у «неуспешных» - «мотивы учения» (Mx=46,0).

4. В целом, в обеих группах учащихся самые высокие показатели развития имеют такие УВК как «мотивы учения» (Mx=58,7 у «успешных» и Mx=46,0 у «неуспешных»), «концентрация внимания» (Mx=62,2 и Mx=14,4 соответственно), «принятие задачи» (Mx=23,9 и Mx=23,4 соответственно), «уровень обобщений» (Mx=23,9 и Mx=23,3 соответственно), «обучаемость» (Mx=13,9 и Mx=12,9 соответственно) и «творческое воображение» (Mx=13,4 и Mx=9,7).

5. Перечисленные компоненты представляют 1, 2, 4 и 5 функциональные блоки готовности к усвоению деятельности смыслового чтения. Вероятно, причина заключается в том, что к концу учебного года первоклассник еще не овладел суммой элементарных умений и навыков, необходимых для выполнения деятельности смыслового чтения. Таким образом, мы не можем говорить о сформированности нормативно-одобренного способа деятельности смыслового чтения к концу первого года обучения в школе.

6. Для «успешных» учащихся по сравнению с «неуспешными» учащимися первого класса характерен более высокий уровень развития компонентов «концентрация внимания» (U=6,5 для P≤0,001), «мотивы учения» (U=35,0 для P≤0,01), «скрытый смысл» (U=47,5 для P≤0,05), «знание морфологии» (U=39,6 для P≤0,05), «знание синтаксиса» (U=41,5 для P≤0,05), «зрительное восприятие» (U=36,0 для P≤0,05), «понимание прочитанного» (U=45,0 для P≤0,05), «выразительность чтения» (U=32,0 для P≤0,05), «желание читать» (U=39,5 для P≤0,05). Вероятно, достигнутый уровень развития данных УВК будет являться основой для формирования деятельности смыслового чтения.

В ходе анализа психологической структуры деятельности смыслового чтения были выявлены следующие изменения в структуре УВК учащихся (таблица 1)

Таблица 1.

Основные показатели психологической структуры деятельности смыслового чтения

№	Показатель	1 класс общие данные	1 кл. успешные	1 кл. неуспешные
1.	Количество компонентов структуры	18	12	7
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	45	18	11
3.	Количество сильных r связей (p≤0,01)	16	10	2
4.	Средний вес компонента структуры (∑ср.)	3,5	2,2	2
5.	Индекс когерентности структуры	64	26	14
6.	Индекс дивергентности структуры	17	21	22
7.	Индекс организованности структуры	47	5	-8
8.	Количество корреляционных связей показателя успешности усвоения чтения с компонентами структуры	8	2	1

Примечание:

Индекс когерентности структуры определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости.

Индекс дивергентности структуры определяется как функция числа отрицательных значимых связей в структуре и меры их значимости.

Индекс организованности структуры определяется как функция общего количества положительных и отрицательных связей, а также меры их значимости [2].

В ходе анализа были выявлены следующие изменения в структуре УВК учащихся первого класса.

1) Учебно-важные качества образуют взаимосвязи разных уровней значимости.

2) Сопоставление результатов показывает разность психологической структуры деятельности смыслового чтения в полярных группах учащихся: у «успешных» – 12, а у «неуспешных» - 7 компонентов, образующих значимые взаимосвязи (P>0,95).

3) У «успешных» наиболее значимым является компонент «принятие задачи» (5 усл. ед.), а у «неуспешных» - «зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур» (3 усл. ед.).

4) У «успешных» в психологическую структуру вошли 12 компонентов, а у «неуспешных» только 7, причем у первой группы УВК представляют все блоки психологической структуры, а у

второй – только 1, 2, 3 и 4. Таким образом, «неуспешность» деятельности смыслового чтения в первом классе может объясняться отсутствием компонентов блока управления деятельности, которые обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимися собственной деятельности смыслового чтения, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

5) Наблюдается разница в количестве сильных *r* связей, среднего «веса» компонента структуры, индекса когерентности и организованности «успешных» и «неуспешных» учащихся.

И, наконец, количество корреляционных связей показателя успешности усвоения деятельности смыслового чтения с компонентами структуры у «успешных» больше, чем у «неуспешных».

Вместе с тем, необходимо отметить, что основные показатели психологической структуры деятельности смыслового чтения полярных групп учащихся в целом ниже, чем показатели по первому классу в целом. Можно предположить, что деление учащихся на группы в зависимости от показателя успешности усвоения деятельности смыслового чтения не представляется целесообразным. Возможно, это связано с тем, что дети в ходе первого года обучения овладевают нормативно-одобренным способом технического чтения. Формирование деятельности смыслового чтения является задачей последующих лет обучения.

Библиографический список:

1. Волкова Т.В. Компонентный состав психологической структуры готовности к усвоению чтения // Психология учебной деятельности и готовности к обучению / под ред. Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 158 с.
2. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / под. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Юристъ, 1998.
3. Нижегородцева Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования / в кн.: Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

Психологическая готовность к обучению у детей с различной социальной ситуацией развития

В.А. Голкина,
асп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ, г. Ярославль

К систематическому обучению каждый ребенок подходит с определенным уровнем развития психических функций (внимания, восприятия, памяти, мыслительных функций), эмоционально-волевой зрелостью, запасом умений, знаний и навыков. Степень развитости и объем данных качеств индивидуальны. В педагогической психологии большое внимание уделяется воспитанию и обучению детей с индивидуальными особенностями развития. Вопрос создания условий для равных стартовых возможностей в обучении всем ученикам, независимо от их интеллектуальных способностей, социального происхождения, национальности и индивидуальных особенностей, является актуальным для современного образования.

На характер и содержание отдельных периодов развития дошкольника оказывают влияние как этнокультурные, социально-экономические особенности общества, так и система воспитания. Воспитание как процесс приобщения к историческому опыту определяется ведущими потребностями общества.

Психологическая готовность к обучению в школе у детей с различной социальной ситуацией развития будет отличаться. У детей, посещающих детские сады, у детей, не посещающих детские сады (из-за ослабленного здоровья, по различным социально-экономическим причинам), и детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, будет своеобразна. Это обусловлено тем, что развитие ребенка ― целостный процесс, проходящий в тесной взаимосвязи психических функций различных уровней. Оно проходит в единстве с обучением и воспитанием, следовательно, различная социальная ситуация развития определит различные методы и критерии обучения, воспитания, что, в свою очередь, приведет к различному уровню развития детей к моменту поступления в школу [3; 4].

Термин «социальная ситуация развития» ввел Л.С. Выготский и определил: «своеобразное, специфическое для данного возраста… отношение между ребенком и окружающей его действительностью» [1]. Социальная ситуация развития выступает не только внешней средой, которая определяет деятельность, где происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований ребенка на той или иной ступени его развития. Она источник, закладывающий основы для перехода к новой ведущей деятельности. Система отношений ребенка с другими субъектами социальной действительности, возникающая в таких сферах, как общение и совместная деятельность, рассматривается в качестве социальной ситуации развития в дошкольном возрасте.

Социальная ситуация развития определяет: объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом; особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми [4].

Специфика социальной ситуации развития детей, воспитывающихся в семьях и посещающих детские сады, обусловлена особенностями этих социальных институтов. Ребенок воспитывается в семье, посещает детский сад, где активно взаимодействует с педагогами, со сверстниками в процессе различных видов деятельности.

Культурные, социально-экономические основы семьи, а также отношения в системах «отец — мать», «родители — дети» определит различие ценностей, критериев и методов воспитания в разных семьях.

Специфика детских садов определяется целями и задачами этих учреждений. Система детских садов предназначена как для первоначальной социализации детей, обучения их навыкам общения со сверстниками, так и для массового, общедоступного решения проблемы занятости их родителей [2]. Одна из основных целей этих учреждений — ориентация на требования начальной школы, т.е. подготовка ребенка к школе. В процессе воспитания в детском саду у ребенка формируют определенные умения, знания, навыки, социальные компетенции, необходимые для успешного обучения в школе.

Социальная ситуация развития детей, не посещающих детские сады, будет определяться особенностью семьи, а также компетентностью родителей в области возрастных особенностей, качеств, необходимых для формирования готовности к школе, минимумом опыта взаимодействий детей со сверстниками и с педагогами в различных видах деятельности [2].

Специфика учреждений интернатного типа, по мнению ряда исследователей, заключается: в том, что такие учреждения являются закрытыми; дети испытывают дефицит общения и взаимодействия с взрослыми. Жизнедеятельность детей в них строго регламентирована и не оставляет у ребенка возможности для самостоятельного действия [2; 5].

Современная ситуация понимания психологической готовности к обучению характеризуется многообразием мнений о критерии «готовности к школе». Накоплен обширный теоретический и экспериментальный материал по отдельным аспектам школьной готовности. С позиции системного подхода этот феномен рассматривается как сложное системное образование, отражающее общий уровень развития детской индивидуальности. Готовность к обучению в школе рассматривается как вариант готовности к деятельности и определяется так: « готовность к учебной деятельности, которая представляет собой сложное системное образование, включающее качества и свойства всех уровней психики: свойства личности; знания и навыки; познавательные, психомоторные и интегральные способности» [3, с. 215]

Психологическая структура учебной деятельности, в рамках данного подхода, включает следующие компоненты:

Личностно-мотивационный. Учебно важные качества, входящие в этот блок, определяют отношение ребенка к школе, к учению.

Представления о целях деятельности, принятие учебной задачи. Учебно важные качества, входящие в этот блок, определяют понимание задач, поставленных педагогом, и желание их выполнить.

Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности.

Информационная основа учебной деятельности. Учебно важные качества, которые обеспечивают восприятие, переработку и хранение информации, необходимой для усвоения и выполнения учебной деятельности.

Управление деятельностью и принятие решений. Эти учебно важные качества обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимися собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

В системогенетической концепции учебной деятельности готовность к обучению рассматривается «как сложное интегральное образование, включающее в себя психологический, социальный и физиологический аспекты» [3; 4]. Поскольку в процесс обучения ребенок включается целостно (физиологически, психически, социально), мы планируем исследовать готовность к обучению с позиции системно-генетического подхода.

Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. Мухина В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях / Воспитание и развитие детей в детском доме. - М., 1996.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999.
4. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004.
5. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи.- М.: Педагогика, 1990.

Психологическая структура учебной деятельности студентов первого курса

Жукова Т.В.,
асп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ, г. Ярославль

На современном этапе развития системы образования в вузе актуальным является вопрос о психологическом сопровождении личностного и профессионального развития участников образовательного процесса что, предполагает изучение индивидуальных особенностей студентов, их готовности к обучению в вузе и овладению будущей профессией. Системы управления качеством подготовки специалистов, существующие в практике высшего образования, базируются на систематической оценке знаний, умений и навыков студента, но не развитии их личностных качеств как будущего специалиста. Таким образом, психологическое обеспечение учебного процесса в вузе является актуальным.

Психологическая структура учебной деятельности (ПСДу) студентов отражает целостную системную природу индивидуального развития студента как объекта и активного субъекта образования. Анализ ПСДу студентов способствует повышению эффективности образования, обеспечению условий для полноценного развития личности каждого студента в учебном процессе.

Для изучения психологической структуры учебной деятельности студентов в нашем исследовании использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности; понятийный аппарат, разработанный для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения; исследовательские стратегии и методические приемы сбора, анализа и интерпретации эмпирических данных, разработанные в исследованиях системогенеза профессиональной деятельности и адаптированные нами в исследовании учебной деятельности. В основу исследования была положена идея о том, что психологическая структура учебной деятельности студентов соответствует общей архитектуре деятельности, а ее генезис подчиняется закономерностям системогенеза деятельности, установленным в отношении школьной учебной деятельности и профессионального обучения [5].

На теоретическом уровне было установлено и подтверждено эмпирически, что психологическая структура учебной деятельности студентов соответствует общей архитектуре деятельности (в соответствии с общей концепцией В.Д. Шадрикова) и включает пять функциональных блоков: личностно-мотивационный, целевой, блок представлений о содержании деятельности и способах ее реализации, информационный блок, блок управления деятельностью и принятия решения. Было выделено 14 учебно-важных качеств (УВК) определяющих содержание психологической структуры учебной деятельности студентов (таблица 1).

Таблица 1

Компонентный состав психологической структуры учебной деятельности студентов вуза

№ блока	Функциональные блоки ПСДу	Учебно-важные качества (УВК)	Условные обозначения УВК
I	Личностно-мотивационный	Потребность в достижении Коммуникабельность Эмпатия Отношение к себе	ПД К Эм ОС
II	Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	Принятие учебной задачи Профессиональная направленность	ПЗ ПН
III	Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности	Вводные навыки	ВН
IV	Информационная основа деятельности	Мышление логическое Мышление (гибкость) Память вербальная Память логическая Внимание (производительность)	МЛ МГ ПВ ПЛ ВП
V	Управление деятельностью и принятие решений	Обучаемость Произвольная регуляция деятельности	Об ПРД

Для исследования уровня сформированности учебной деятельности студентов использовалась комплексная методика «КДГс», направленная на диагностику УВК и психологической структуры учебной деятельности в целом. Исследование проводилось на студентах специальности «История с дополнительной специальностью - психология» (1 курс обучения). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Основные показатели ПСДу студентов первого курса

№	Показатели структуры учебной деятельности	1 курс
1	Количество компонентов структуры	13
2	Общее количество корреляций в структуре	16
3	Количество «сильных» корреляций УВК (P>0,95)	5
4	Показатель интегрированности структуры (ИКС)	26
5	Кол-во корреляций УВК с показателем успешности обучения	4
6	Ведущие УВК	Память вербальная (ПВ) Память логическая (ПЛ) Мышление логическое (МЛ) Эмпатия (Эм)
8	Базовые УВК	Отношение к себе (ОС) Мышление гибкость (МГ) Память логическая (ПЛ) Память вербальная (ПВ)

Анализ матриц интеркорреляций индивидуальных показателей, полученных в ходе психодиагностического обследования, показывает, что все УВК, выделенные нами в ходе теоретического анализа, входят в психологическую структуру деятельности студентов. Структурограмма УВК студентов 1 курса обучения в вузе представлена на рисунке 1.

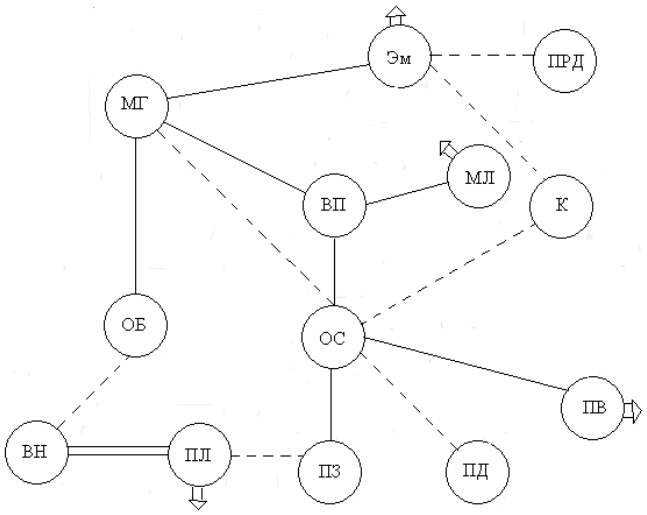


Рисунок 1. Структурограмма УВК студентов 1 курса обучения в вузе
Условные обозначения УВК даны в таблице 1.
Уровни значимости корреляций УВК: — P>0,999; = P>0,99; — P>0,95; - - - P>0,90

Анализ структурограммы позволил выделить *базовые* и *ведущие* УВК студентов 1 курса обучения в вузе:

Качества, имеющие наибольший вес *(базовые УВК)*, играют интегрирующую роль в структуре готовности, объединяя другие качества в функциональные блоки и подсистемы в соответствии с целями деятельности. Установлено, что высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития других компонентов структуры и установления компенсаторных функциональных связей между ними [3]. *Базовые* значения УВК студентов 1 курса обучения в вузе: отношение к себе (ОС), мышление гибкость (МГ), память логическая (ПЛ), память вербальная (ПВ). Наибольший вес в структуре имеют «отношение к себе» (ОС) и «мышления гибкость» (МГ), составляющих «ядро» психологической структуры учебной деятельности студентов, что согласуется с представлениями других авторов (Б.Г. Ананьев и др.) о двух линиях развития в студенческом возрасте - активного становления личности и интеллекта [5].

Качества, имеющие значимые связи с показателями успешности деятельности (академическая успеваемость), являются *ведущими* УВК в психологической структуре деятельности и оказывают непосредственное влияние на эффективность обучения. При анализе ПСДу студентов первого курса мы можем сделать вывод о том, что ведущими УВК являются: память вербальная (ПВ), память логическая (ПЛ), мышление логическое (МЛ), эмпатия (Эм). Очевидно, именно эти качества оказывают наиболее значимое влияние (прямо или опосредованно через связи с другими качествами) на успешность обучения на 1 курсе. Эти результаты подтверждают и мнения других авторов о том, что успеваемость студентов во многом определяется уровнем развития памяти, мышления, уровнем владения определенным кругом логических операций, основное значение приобретают поиск, переработка и интерпретация информации. Среди причин учебных трудностей у студентов младших курсов выделяют слабо выраженные навыки учебной работы (словестно-логическое, рациональное мышление) [1].

Анализ психологической структуры учебной деятельности студентов первого курса позволил раскрыть:

- основные закономерности строения и функционирования психологической структуры деятельности студентов; - выявил значимые взаимосвязи УВК, образующие психологическую структуру деятельности студентов; - выяснил, какое влияние оказывают УВК на успешность усвоения учебного материала.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в начале вузовского обучения структура учебно-важных качеств имеет достаточно организованную форму (отсутствует избыточность функциональных связей, свойственная ПСДу в начале школьного обучения. Вместе с тем, все функциональные блоки в структуре представлены, межблоковые взаимосвязи обеспечивают

целостность психологической структуры учебной деятельности). Этот результат на статистическом уровне позволяет сделать вывод о том, что в начале вузовского обучения первокурсники владеют *развитой формой учебной деятельности* [5].

Библиографический список:

1. Баданина Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу: монография. - Архангельск: АО ИППК РО, 2007.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. - Ростов н/Д: Феникс, 2002.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
4. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Опыт разработки комплексной диагностики готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: материалы IV Национальной научно-практической конференции. - М.: ФПО, 2007.
5. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. А.В. Карпова. - Ярославль: ЯГПУ, 2009.

Системогенез в обучении младших школьников

В.П. Калдаре,
асп. кафедры прикладной социологии МГПУ, г. Москва

Проблема подготовки детей к систематическому школьному обучению, вероятно, становится одной из фундаментальных проблем в системе наук о человеке и его развитии.

Основные компоненты психологической структуры учебной деятельности закладываются уже в дошкольный период в привычных для ребенка видах деятельности. На ранних этапах системогенеза учебной деятельности ее успешность во многом определяется уровнем развития отдельных индивидуальных качеств ребенка. Их взаимосвязи обусловлены в большей степени функциональной целостностью детской психики, чем учебными задачами, которые еще не осознаются ребенком в полной мере. На этом этапе психологическая структура деятельности еще не обладает свойствами системы, еще не подготовлена на достижение учебных целей. К концу дошкольного возраста под руководством взрослого в структуре детской деятельности происходят существенные изменения: образуются функциональные связи между отдельными ее компонентами, обеспечивающие принятие ребенком учебной задачи; появляются осознание способов ее достижения, возможность контролировать свои действия и оценивать их результат (на элементарном уровне). В то же время существует проблема – возможности ребенка целенаправленно усваивать знания еще ограничены: управление учебной деятельностью имеет внешний характер и осуществляется взрослым, знания неполны и имеют конкретный характер, не сформированы связи между информационной основой и исполнительной частью предметного действия.

Ян Амос Коменский был одним из первых педагогов, занимавшихся подробной разработкой вопросов дошкольного воспитания. Он считал, что седьмой год жизни – это возраст, когда следует начинать систематическое школьное обучение, чтобы ребенок «не испортился от безделья» [1, с. 285].

В области умственного воспитания Коменский ставил перед родителями задачу способствовать накоплению детьми с помощью органов чувств возможно большего запаса конкретных представлений об окружающем мире, природе и обществе, развивать их мышление и речь с тем, чтобы подготовить к дальнейшему систематическому обучению в школе. Он считал, что еще до начала систематического школьного обучения нужно учить детей не только «знать», но и «действовать» и «говорить», приучать правильно ставить вопросы и давать точные ответы. Сейчас все больше дошкольных учреждений занимаются подготовкой детей к школе, что, безусловно, облегчает жизнь ребенка в школе. Дети по большей части уже умеют читать и писать, когда идут в первый класс.

В качестве примера можно рассмотреть изучение математики на самом ответственном первом этапе. Это трудное время не только для ученика, но и для учителя, в связи с чем современные педагоги и психологи особое внимание уделяют проблемам начальной и средней школы.

Ребенок приходит в школу. С этого момента его мир разделяется. Стоит отметить, что дошкольники отлично понимают, что две конфеты больше одной или что фантик и конфета не составляют две конфеты и так далее. Однако даже в средней школе учителя с удивлением обнаруживают, что ученики запросто складывают огурцы с ящиками и получают в зависимости от необходимости либо килограммы огурцов, либо количество ящиков.

Что же происходит? Что мешает ребенку естественно перейти от повседневной практики познания к школьному обучению?

Знания человека представляют собой систему, состоящую из навыков, между которыми установлены взаимосвязи. Последовательное выполнение целого комплекса навыков позволяет решить задачи значительной сложности. Эти навыки накапливаются на первом этапе обучения. От того, какие навыки накоплены, зависит дальнейшее построение системы знаний. На этом этапе в очень большой степени закладываются основы социального поведения человека.

Время от времени появляется информация о найденных детях, которые жили в стаях животных. В дальнейшем они с трудом поддаются человеческому воспитанию, практически не овладевают речью, а в минуты опасности используют весь арсенал средств защиты животного: становятся на четвереньки, скалят зубы, угрожающе рычат. Это яркий пример того, что каковы первоначальные знания – таково дальнейшее поведение.

Тот багаж, с которым приходит в школу ребенок, понятия, которыми он оперирует, – это результат его собственного опыта, приобретенного в течение длительного времени. Не сразу, а постепенно выделяются основные навыки, формируются связи между ними. Длительное время они проверяются в реальных условиях и только после этого прочно закрепляются. В школе, в отличие от повседневной жизни, с первых моментов вводятся абстрактные понятия: числа, операции над числами, законы и правила оперирования и так далее. Но ученики младших классов в своей повседневной практике не сталкивался с этими понятиями. Они не соответствуют сложившейся системе знаний, чужды ей.

В школьном обучении первые навыки даются ребенку в виде аксиом, которые должны приниматься на веру. Детей ставят перед фактом, что число, например, два, может обозначать количество разных по качеству предметов: две шоколадки, две рыбки и так далее. Это количество имеет конкретное обозначение посредством цифры «2». Начинается сложная для ребенка работа по установлению связей между известными ему явлениями и абстрактными понятиями. Нельзя наряду с понятием количества и его обозначением анализировать качество предмета. Очень важно определять количество рыбок, шоколадок без подчеркивания их различий. Названия животных должны указываться только для обозначения тех предметов, количество которых необходимо определить.

Возможность выделения количественного аспекта – вот главная задача первого этапа обучения математике. Длина – это мера протяженности, вес – это мера массы и так далее. В этот момент нельзя задавать ребенку такой вопрос: что легче – килограмм ваты или килограмм железа? Для ребенка очевидно, что килограмм железа тяжелый, жесткий, а килограмм ваты легкий, мягкий. Любые объяснения учителя сомнений ребенка не развеют.

Также важно, чтобы у ученика цифры ассоциировались с понятием количества, а буквы со словами, обозначающими предметы. Введение одновременного обозначения количества через буквы и цифры, скорее всего, даст неправильное понимание количества, которое скажется на более поздних этапах обучения (складывание ящиков с огурцами, к примеру).

Так, в современном учебнике математики для 1 класса при изучении законов сложения используются буквенные примеры, подобные следующим: ма+ма=мама, ли+па=липа, которые ничего общего со сложением не имеют. Когда переместительный закон в 1 классе записывается как к+т=т+к, где к –кружочки, а т – треугольники, смысл закона теряется, так как складываются предметы разных наименований, а не числа. Порядок букв, предметов, действий очень важен в жизни. Так, слово «мама» не то, что «амам», поэтому пример т+к=к+т может только сбить ребенка, а не помочь в изучении закона сложения. Таким образом, вместо четкости формулировок, затрудняется процедуры сложения.

На уроках математики детям необходимо демонстрировать в задачах наглядные примеры ситуаций, когда складываются предметы, такие, как грибы, конфеты, мячики, а не символы, числа,

так как это может отвлекать ребенка от сущности задачи, что может усложнить его понимание. Это важный этап в системе знаний, так как абстрагирование происходит поэтапно, поэтому уже в старших классах, когда ученик в младших классах получил «арифметический фундамент», он легче усвоит курс алгебры.

Задача учителя состоит не столько в том, чтобы научить ученика элементарным навыкам, а в побуждении учеников к активной работе по организации системы знаний, построению абстрактных конструкций, которые, кроме него, никто не может построить.

Библиографический список:

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. - М.: Педагогика, 1989.
2. Петерсон Л.Г. Самостоятельные и контрольные работы по математике для 1 класса. - М.: Ювента, 2011.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2009.
4. Суворова Г.А. Актуальные проблемы психологии деятельности (итоги и перспективы) // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы 3 Всероссийской научно-практической конференции, 8-9 октября 2007 года, город Ярославль / Под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Канцлер, 2007. - С. 62-64.
5. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Логос, 2007.

Соотнесение целей взрослого с мотивационной сферой учащегося при коррекции познавательной сферы младших школьников

А.Х. Киракосян,
асп. кафедры психологии образования и педагогики МГУ, г. Москва

Задача обеспечения активности ребенка на коррекционных занятиях является необходимой задачей в рамках деятельностного подхода, где развитие понимается как происходящее в совместной деятельности ученика и взрослого, а не деятельности взрослого по отношению к этому ребенку [5]. Однако многие способы воздействия на человека ставят его в позицию объекта воздействия. Таким образом, в рамках деятельностного подхода необходимо развивать способы взаимодействия, сохраняющие (и усиливающие) за учеником позицию активного субъекта. С одной стороны, это создает некое противоречие: нам необходимо влиять, воздействовать на ученика, но в то же время развивать его субъектность. С другой стороны, организация определенных видов деятельности ученика, органично сочетающих заданные требования взрослого (его цели) и мотивационно-смысловую сферу ученика, может стать разрешением этого противоречия [11]. Вместе с тем конкретные приемы включения ученика в коррекционные занятия как активного их участника еще должны быть исследованы.

В рамках теории деятельности разработаны приемы изменения смысла выполняемого субъектом действия [2; 4; 6; 7; 8 и др.]. Эти приемы представляются ценными и для задач коррекции, одной из специфических черт которых является наличие защитных реакций ученика на длительный неуспех в выполнении заданного действия (стремление уйти от выполнения этих действий). Однако будучи разработаны для иных задач, эти приемы нуждаются в дополнительном уяснении их специфики в отношении коррекции.

В данной работе исследовался прием изменения смысла выполняемых учеником действий через их включение в другую, значимую для учеников активность. Исследовалась возможность этого приема в решении задач преодоления защитных реакций ученика и включения его в выполнение действий как активного субъекта, имеющего цель улучшить свое выполнение заданных действий. То есть ставился вопрос об организации совместной деятельности взрослого и ребенка таким образом, чтобы цели взрослого (улучшить неуспешные познавательные действия учащегося) соотнеслись с мотивами ребенка (для которого заданные познавательные действия являются избегаемыми), в результате чего цели взрослого были бы приняты ребенком.

Таким образом, цель работы состоит в апробировании приема включения заданных действий в значимую активность в ситуации коррекции познавательной сферы младших школьников, а также выяснении специфики этого приема.

Испытуемыми выступили учащиеся 3, 4 классов школы-интерната № 42 г. Москвы в количестве 46 человек для диагностического этапа и в количестве 12 человек для коррекционного этапа.

В качестве заданных действий были выбраны действия чтения, для которых на диагностическом этапе был обнаружен длительный неуспех испытуемых, а также часто встречающееся негативное отношение к этим действиям, стремление уйти от их выполнения. Вместе с тем известно, что чтение, являясь сложным многосоставным навыком, требует регулярных тренировок, что невозможно без соответствующих целей ученика.

На коррекционном этапе в качестве включающей (модельной) активности был создан кружок по записи аудиокниг. Такая форма удовлетворяла целому ряду необходимых требований. В частности, действия чтения должны были быть поставлены в такое место в структуре деятельности, где бы они согласовывались с имеющимися мотивами и целями учеников. Кроме того, важно, что создание аудиозаписей позволяет получить материальный продукт действий учеников. Фиксация чтения в виде аудиозаписи позволяет сохранить действия ученика и сделать их доступными для широкого социального окружения, для родителей, для учителей, для сверстников и, важно, для самого себя. Это дает возможность создания более ответственного отношения ученика к собственному чтению, создания у него желания читать лучше. Кроме того, кружок аудиокниг содержит еще и возможность лучшего прочтения. Ведь создание аудиорассказа органично включает возможность тренироваться, перезаписывать не удачную запись и т.д. Такая возможность содержит резерв для преодоления эмоциональных трудностей ученика по отношению к своему чтению.

На кружковые занятия выбраны ученики 3 и 4 классов, стабильно имеющие технику чтения ниже школьной нормы (а также не имеющие клинических патологий). Занятия проводились в течение учебного года, 2 раза в неделю. Длительность занятий составляла от 40 минут в начале года до 2 часов в конце.

Включение неуспешных действий чтения в значимую активность (запись аудиорассказов) и приобретение ими новых положительно окрашенных смыслов происходило иначе, нежели в формирующих экспериментах. Так, оказался необходимым этап отказа от выполнения собственно действий чтения в рамках включающей активности. Введение действий чтения связано с приобретением ими смысла создания аудиозаписей. Следующий этап связан с появлением критичности учеников к качеству создаваемых аудиозаписей (а значит, и к качеству своего прочтения), что важно для коррекционных занятий, предполагающих улучшение действий учащихся. На последнем этапе выполнение действий записи аудиорассказов (являющиеся уже действиями чтения), приобретая положительный эмоциональный фон, становится самостоятельной целью учеников, принятой ими. Таким образом, работа взрослого и ученика по улучшению действий чтения выступает как совместная деятельность на основе теперь уже общей цели.

Итоговая диагностика показала, что измененное отношение к действиям чтения распространяется и на школьные уроки литературы. В результате коррекционный кружок наряду со школьными уроками позволили повысить скорость чтения посещавших кружок учеников до уровня школьной нормы и выше.

Таким образом, была показана эффективность приема включения неуспешных познавательных действий в иную значимую активность для задач коррекции защитных реакций учащихся; выявлены этапы изменения смысла заданных действий, с чем связан выявленный ряд специфических для коррекции требований к включающей активности.

Библиографический список:

1. Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. - 1976. - №4.
2. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. - М.: Изд-во МГУ, 1991.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Изд-во УРАО, 1998.

4. Карпенко Н.П. Роль внимания в происхождении и коррекции дисграфий: Дис...канд. психол. наук. - М., 1980.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. - М.: Смысл, 2009.
6. Леонтьев А.Н., Розенблюм А.И. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального Парка культуры и отдыха имени Горького // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан и О.К. Тихомирова. - М.: Смысл, 1999.
7. Непомнящая Н. Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и Я.З. Неверович. - М, 1965.
8. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. – М.: МГУ, 1987.
9. Талызина Н.Ф. «Уверена, что будущее психологии за деятельностным подходом» // Психологический журнал. – 2005 – №4.
10.Шабельников В.К. Формирование и психологические механизмы симультанной категоризации: Дис… канд. психол. наук. – М., 1977.
11.Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. / 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Логос, 1996.

Психологическая структура учебной деятельности студентов вуза и показатели ее успешности

Т.В. Ледовская,
к.пс.н., ст.преп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Проблема структуры учебной деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной педагогической психологии. Психологические аспекты содержания понятия учебной деятельности являются предметом исследования В.В. Давыдова, А.А. Деркача, Т.В. Ивановой, И.И. Ильясова, Л.А. Кандыбовича, Н.В. Кузьминой, Н.В. Нижегородцевой, Ю.П. Поваренкова, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина и др.

Концепция учебной деятельности возникла в рамках отечественной психологии благодаря работам Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова и была ориентирована главным образом на учащихся младшего школьного возраста. Ученые выделяют различные компоненты структуры учебной деятельности. Д.Б. Эльконин в структуру учебной деятельности включает учебную цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения, действия оценки степени усвоения. В.В. Давыдов - учебные ситуации (задачи), учебные действия, действия контроля и оценки.

Т.В. Габай определяет учебную деятельность как совместную деятельность педагога и учащегося, в которой один из ее участников приобретает опыт, а другие создают благоприятные условия для этого, т.е. осуществляют всю сумму подготовительных компонентов усвоения. Учебная деятельность состоит из основной (учение) и подготовительной (обучение) подсистем. В работах И.И. Ильясова структура учебной деятельности представлена следующим образом: действия уяснения содержания учебного материала; действия обработки учебного материала; действия контроля.

В рамках системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева) психологическая структура учебной деятельности (ПСДу) определяется как целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность. ПСДу состоит из пяти функциональных блоков учебно-важных качеств (УВК): личностно-мотивационного, принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационной основы деятельности, управления деятельностью.

В литературе для анализа учебной деятельности существует несколько понятий: «успешность», «эффективность», «продуктивность», «успеваемость» и др. Вообще «успех» определяется толковым словарем как результат деятельности, получивший высокую внешнюю оценку, социальное одобрение. В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков; в противовес развитию, под которым подразумевается

приобретение способностей и новых качеств. В этом случае под успешностью обучения будет пониматься то, насколько эффективно, быстро учащиеся приобретают новые умения, знания, навыки, насколько эффективно они могут их применять.

Впервые понятие учебной успешности было введено Б.Г. Ананьевым. Оно учитывает темпы, напряженность, индивидуальное своеобразие (стиль) учебной работы, степень прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый, чтобы прийти к определенным достижениям. В данном отношении «понятия академическая успеваемость и учебная успеваемость соотносимы с понятием результативности и эффективности» [7, с. 30].

А.К. Маркова отмечает, что помимо результата деятельности – академической успеваемости– важно учитывать и саму деятельность, которой она обеспечивается, т.е. успешность учебной деятельности – это система знаний и умений, виды деятельности, качественные особенности усвоения учащимся содержания обучения [7]. Успеваемость понимается как «соответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования. Фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка обучения – цепочки занятий, посвященных изучению одной темы, или раздела курса, учебной четверти, семестра, года» (Е.А. Бойко) [2, с. 34]. Е.А. Старикова придерживается точки зрения о том, что успеваемость – это критерий эффективности учебной деятельности [2]. И.П. Ильин приводит два критерия успешности учебной деятельности – быстроту и точность выполнения заданий. Оба эти критерия находят свое отражение в академической успеваемости [2, с. 33]. З.И. Калмыкова считает, что продуктивность деятельности – это качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом деятельности [7].

В.А. Якунин выделяет следующие содержательные критерии оценки эффективности обучения: общая и профессиональная компетентность, профессиональная направленность, мотивация, активность, самостоятельность, творчество, самоуправление. А показателем результативности, или продуктивности выступают полнота и степень приближения к заданным нормам. Помимо академической успеваемости (объем и качество усвоенных знаний и сформированных умений и навыков) критерием успешности учебной деятельности считается и уровень учебных достижений, качество и способы умственной учебной работы (активность, напряженность, длительность, систематичность, приемы работы) [7, с. 29]. Также он отмечает, что «отметка, как показатель успеваемости …фиксирует результат» [Там же].

В системогенетической концепции профессиональной деятельности эффективность деятельности определяется через результативные показатели: «производительность, качество, надежность» (В.Д. Шадриков) [6, с. 27], а в учебной деятельности эффективность «определяется характером взаимосвязей структурных компонентов психологической структуры учебной деятельности, которые функционируют как единое целое» (Н.В. Нижегородцева) [5, с. 176].

Таким образом, понятия «эффективность» и «продуктивность» являются более узкими по сравнению с термином «успешность», так как отражают либо результативную сторону деятельности, либо структурную (внутреннюю), а термин «успешность» предполагает результативный и структурный показатель деятельности. В связи с этим наиболее полно успешность учебной деятельности студентов выражается двумя показателями: результативным (академическая успеваемость) и структурным (сформированность психологической структуры учебной деятельности).

Применительно к студенчеству результативный показатель объективируется тем, что представляется в виде среднего значения отметок, полученных в период промежуточных аттестаций и экзаменационных сессий по профильным и непрофильным дисциплинам, а также общего уровня академической успеваемости. Структурный показатель (уровень сформированности ПСДу, выраженный в индивидуальном индексе готовности студентов к обучению в вузе), определяется с помощью методики «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе» (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова).

Учебная деятельность считается успешной, когда эти два показателя соответствуют нормативно заданным. Результативный показатель определяется государственным образовательным стандартом и отражается в академической успеваемости. Структурный – сформированностью психологической структуры учебной деятельности и предполагает наличие целостного единства учебно-важных качеств.

Понятия «психологическая структура учебной деятельности» и «показатели успешности учебной деятельности» применялись в исследовании взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей студентов вуза с показателями успешности учебной деятельности. Был определен вклад учебно важных качеств, входящих в психологическую структуру учебной деятельности, в уровень результативного и структурного показателей успешности учебной деятельности у студентов с разными индивидуально-типологическими особенностями. Определены типы студентов с разным уровнем и сочетанием показателей успешности учебной деятельности, характеризующиеся следующей спецификой индивидуально-типологических особенностей.

Итоги проведенного исследования стали основой для разработки психолого-педагогических рекомендаций по использованию знаний об индивидуально-типологических особенностях студентов в целях повышения как результативного, так и структурного показателей успешности их учебной деятельности.

Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
2. Бойко Е.А. Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.
3. Мерлин В.С. Взаимоотношение типичных и индивидуальных особенностей темперамента // Вопросы психологии. – 1970. - №1. - С. 21-27.
4. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
5. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – Репр. воспр. текста издания 1982. – М.: Логос, 2007.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология / 2-е изд. - СПб. : Михайлов, 2000.

Исследовательская деятельность как возможность выявления и развития творческого потенциала одаренных младших школьников

Н.А. Линых,
асп. кафедры психологии МПГУ, г. Москва

В измененном федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования выделяется задача выявления и развития высоких способностей учащихся во всех видах школ.

Современная система образования не готова в полной мере решать проблему развития и обучения детей с высокими способностями и высоким уровнем познавательной мотивации. Одной из проблем при обучении таких детей в общеобразовательной школе является снижение учебной мотивации. Причины могут быть следующими: содержание учебной деятельности для них является хорошо знакомым; их интересы находятся за пределами содержания школьной программы; в обучении они предпочитают продуктивные способы познания. Одной из причин дезадаптации одаренных школьников являются ограничения в выражении творческих способностей одаренных детей во многих образовательных программах.

Цель статьи – проанализировать возможности выявления творческого потенциала одаренных школьников в процессе исследовательской деятельности.

В современной образовательной практике, как показывают результаты исследований В.А. Самойловой, Л.А. Ясюковой, С.В. Максимовой, Е.В. Новиковой, сложилось противоречие между успешностью в обучении и развитием творческого потенциала школьников. В центре структуры психических свойств, определяющих способность к обучению в школе, главными называются такие личностные черты: исполнительность, дисциплинированность, отсутствие критичности, доверие к авторитетам, самоконтроль (по данным опроса учителей). Творческую личность отличает неординарность, широта интересов и увлечений, непосредственность, нонкомформизм,

эмоциональность [8]. Следовательно, личность «идеального ученика» противоположна личности творческой.

Развитие творческой активности на уроках, на наш взгляд, носит поверхностный и фрагментарный характер. Это обусловлено рядом объективных причин: 1. ориентирование на достижение успеха (получение оценки) и избегание риска (боязнь дать неправильный ответ); 2. ориентация на мнение сверстников (боязнь выглядеть оригинальным, необычным); 3.представление окружающих взрослых о креативности, как отклонения от нормы [4, с. 328]; 4. регламентация учебной деятельности по времени; 5. ориентирование образования на средний уровень развития детей.

Реализация творческого потенциала особенно актуально для группы детей с высокими способностями и одаренных, т.к. для них характерны черты творческой личности: а) независимость, ориентация на личные ценности, а не на внешние оценки; б) открытость ума, стремление к неизвестному; в) высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях [3, с. 177].

Как считает В.Н.Дружинин, «среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей)» [3, с. 222].

Его мысль поддерживает и развивает Н.Н. Поддъяков: «Основной путь развития творчества детей заключается как в создании взрослыми доступных детям проблемных ситуаций, так и в формировании общей эвристической структуры опыта ребенка и его способов деятельности, которые благоприятствуют самостоятельному поиску и выделению ребенком в окружающей действительности проблемных ситуаций» [6, с. 108].

Мы считаем, что такая среда, в которой формируется эвристический опыт детей, основывается на исследовательской деятельности. Некоторые исследователи указывают на прямую связь между творческой активностью и исследовательской деятельностью. Например, В.Н. Козленко рассматривает креативность *как потребность в исследовательской деятельности.* М. Боден выделяет две формы креативности: *исследовательская* (обнаружение «белых пятен», формулирование проблем, исследование содержания, границ и потенциала окружающего мира) и трансформационная (выдвижение идей немыслимых ранее, «новое слово в искусстве», т.е. творчество в полном смысле слова) [4, 175].

В работе с одаренными детьми, как отмечает Д.Б.Богоявленская: «необходимо использование таких предметных ситуаций, которые *моделируют исследовательскую деятельность* и позволяют ребенку проявить *максимум самостоятельности* в овладении и развитии деятельности» [7,с.56];

Исследовательская деятельность позволяет создать условия для проявления творческой активности: а) Свободный выбор темы, проблемы исследования учеником/ученицей. Этот принцип, на наш взгляд, является основополагающим в исследовательском поиске детей, который подтверждается данными в работе М. Доналдсон: «нам доставляет наибольшее удовольствие и мы с наибольшей готовностью вовлекаемся в те виды деятельности, которые *воспринимаем как выбранные свободно»*[2, с. 1].

б) Отсутствие строгих ограничений по времени, что позволяет каждому школьнику проводить исследовательскую работу в индивидуальном темпе. Это наиболее важно для детей с высокими способностями. В психологических исследованиях выявлено, что для таких детей характерна социальная автономность в работе, «полное погружение» в проблему, продолжительное время занятий [9, с. 283]. Форма проведения исследовательских занятий (личностно ориентированное взаимодействие с педагогом, отсутствие большого количества учащихся, индивидуальный план выполнения работы) позволяет избежать стрессовых ситуаций, которые часто возникают в процессе урока, а также, возможно, поможет одаренным школьникам поддерживать познавательную и творческую активность.

в) Отсутствие готовых знаний, «авторитетных» теорий, строгих алгоритмов действий, т.е. «отсутствие образца регламентированного поведения». Этот принцип является основным при формировании творческих способностей детей, который предполагает «независимое поведение, сотворение единичного, в то время как социум заинтересован в непрерывном воспроизведении существующих форм отношений». [3, с. 221].

г) Отсутствие количественной (балльной) оценки за выполненную работу. В образовательной практике любая деятельность учащихся должна быть оценена. Этого требует структура учебного

процесса, т.к. отметки имеют юридическую силу. Но отметка имеет двоякий смысл: с одной стороны не вызывает сомнения мотивирующая роль оценки, но с другой слишком частое выставление отметок приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью. «Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, ее процесса и результата на отметку, что приводит впоследствии к угасанию собственно учебной (познавательной) деятельности» [5, с. 259].

В исследовательской деятельности оценивание выполняет руководитель работы и компетентное жюри на заключительном этапе представления работы. Очень важно для поддержания познавательной и творческой активности школьников проводить *качественное оценивание* исследовательской работы, которая подчеркивает положительные моменты в проделанной работе, способствует формированию позитивной самооценки ученика/ученицы, намечает дальнейшие направления исследовательской работы (т.е. стимулирует дальнейшую творческую активность) и способствует развитию рефлексии.

Исследовательская деятельность предусматривает решение школьниками проблемных задач по разным предметным областям, а также длительный психолого – педагогический мониторинг развития ребенка. Это дает определенную *диагностическую информацию* об интеллектуальном и творческом потенциале детей. «Диагностика… возможна только при включении ребенка в целостный познавательный процесс и отслеживании всех его этапов: от степени принятия ребенком новой деятельности, ее освоения и способности к нахождению «своих» способов деятельности до подлинного проявления творческих способностей, выражающихся в выходе за пределы требований исходной ситуации и постановке новой познавательной проблемы» [1, с. 107].

В нашей практической деятельности мы выделили две группы детей примерно одинакового уровня интеллектуального развития (среднего, хорошего и высокого). В экспериментальной группе были введены дополнительные занятия по исследовательской деятельности. У учащихся этой группы были отмечены изменения в следующих показателях: 1. *познавательной мотивации*, выражающейся в стабильном интересе к исследовательской деятельности; 2. *творческой активности* (повышенная сензитивность к противоречиям, проблемам, предложение своих способов решения исследовательских задач); 3. *развитие коммуникативных умений* благодаря включению в групповые проекты. Эти изменения также повлияли на успешность обучения по стандартной школьной программе. Следующий этап нашего исследования – сравнение количественных показателей этих двух групп и выявление значимости различий.

Библиографический список:

1. Богоявленская Д.Б. Этапы диагностики творческих способностей детей. - М., 2007. - Т.1.
2. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей-М.: Педагогика, 1985.
3. Дружинин В.Н.Психология общих способностей.- СПб.: Питер, 2008.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности.- СПб.: Питер, 2011.
5. Педагогическая психология. - М.: ТЦ Сфера, 2008.
6. Поддъяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка.- СПб.: Речь, 2010.
7. Рабочая концепция одаренности / Под. ред. В.Д. Шадрикова. М.,1998.
8. Савенков А.И. Психология детской одаренности.- М.: Генезис, 2010.
9. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. - М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.

Многообразие технологий, решающих проблему здоровья младших школьников

Ю.В. Михеева,
КЦ СОН «Изгелек» Кировского района городского округа, г. Уфа

В научной литературе широко распространены как термин «технология», так и его вариации: «технология обучения», «образовательные технологии», «педагогическая технология», «технологии в образовании» и т.д. Понятие пришло в науку из сферы промышленности, где «технология» представляет собой алгоритм операций для получения какого-либо продукта, построенный на использовании технических или любых других средств под управлением человека.

В 20-30 гг. XX века в научных трудах И.Г. Шавлова, В.М. Бехтерева, А.А. Ухтомского, С.Т. Шацкого [4] мы находим упоминание о термине «педагогическая технология». Осмысливая идеи ученых, можно констатировать, что в их понимании «педагогическая технология» – это отрасль науки, помогающая личности эффективно развиваться, если умело использовать в учебном процессе наглядные пособия, лабораторное оборудование и др. Со временем ученые стали внедрять в учебный процесс технические средства, и в 60-е годы XX века, по мнению М.А. Чошанова [8], содержание понятия «педагогическая технология» подверглось широкому обсуждению, в итоге было определено два толкования.

Сторонники первого называли ее «технические средства в обучении», представители второго - «технология обучения» или «технология учебного процесса». В последующие годы под термином «технология обучения» и «педагогическая технология» стали понимать конструктивное сочетание методов и средств, позитивно влияющих на организацию и управление в образовательной системе.

Подтверждением противоречивости понятия технология следует отметить взгляд В.И. Загвязинского [2], утверждающего, что заимствовав термин «технология» из производственной сферы, его следует обозначить термином как разновидность социальной технологии, в которой нет жесткого, заранее заданного характера.

Анализ научной литературы показывает, что согласно М.Я. Виленскому, П.И. Образцову, А.И. Уману и др., любая технология предполагает предварительное определение диагностических ее достижений и целей. С этой точки зрения для обучения можно определить диагностическую цель, и она может быть организована на технологической основе, поскольку поддается итоговому контролю. Что касается воспитания, то в этом случае, во-первых, невозможна постановка диагностической цели. Во-вторых, о гарантированных результатах воспитания говорить не представляется возможным, поскольку в педагогике отсутствуют четкие критерии воспитанности. В-третьих, в современной школе речь должна идти не о формировании определенных качеств личности, а о создании условий для саморазвития. Не все считают, что употребление понятий «образовательная технология» и «педагогическая технология» является корректным. «Понятие «педагогическая» подразумевает уже не два процесса, как в «образовании» (обучение и воспитание), а три: обучение, воспитание и развитие» [1, с. 7].

В.П. Сергеева утверждает, что педагогическая технология – набор операций по конструированию, формированию знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями [7, с. 51].

По взглядам А.З. Рахимова педагогическая технология - это совокупность знаний о способах и средствах организации учебной деятельности, ведущих к качественным изменениям в личности обучаемых и достижению заданных результатов [5, с. 18].

Д.Г. Левитас считает, что технология обучения в широком смысле слова – это упорядоченная система действий, выполнение которых в рамках учебно-воспитательного процесса приводит к гарантированному достижению педагогических целей [3, с. 344].

Л.Г. Семушкина, Н.Г. Ярошенко соглашаясь между собой, утверждают: «технология обучения» – способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов, средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных целей [6, с. 91].

По нашему мнению, анализируя идеи ученых второй позиции, можно утверждать, что «технология обучения» является главным элементом личностного развития школьника через профессионально выстроенную, организованную систему работы учителя с использованием дидактических методов.

Обобщая взгляды ученых, в нашем понимании необходима конкретизация понятия «саногенная психодидактическая технология». Саногенная психодидактическая технология – это теоретически обоснованная система практических действий, направленных на получение дидактического результата, обеспечивающего сохранение психологического здоровья младшего школьника. Данная технология содержит психолого-педагогические условия, позитивно влияющие на здоровье младших школьников: благоприятный социально-психологический климат, саногенное общение, снятие эмоционального напряжения, соблюдение социальных нравственных норм, доверительно-сотруднические взаимоотношения.

В нашей работе мы пришли к выводу, что в современной системе образования используются технологии, влияющие на психологическое здоровье младшего школьника: саногенные, несаногенные, смешанные.

Первая группа технологий позволяет развить эмоциональную и познавательную сферы с некоторыми элементами поведенческой (гуманитарно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, технология организации самовоспитания по В.И. Кочетову, технология коллективного творческого воспитания И.П. Иванова). Вторая группа способствует развитию эмоциональной и познавательной сфер (технология Дальтон-план Х. Паркхерст, технология вероятного образования А.М. Лобок). К третьей группе технологий относится технология саморазвития личности учащегося А.А. Ухтомского – Г.К. Селевко, технология эвристического образования А.В. Хуторской, технология интенсификации В.Ф. Шаталова, которые способствуют развитию познавательной и поведенческой сфер. Приведем краткое описание одной технологии из каждой группы.

Познавательная сфера в гуманитарно-личностной технологии Ш.А. Амонашвили направлена на развитие и становление познавательных сил ребенка через следующие формы деятельности: письменно-речевую, познавательное чтение, планирование действий, приемы материализации процессов чтения и письма. Эмоциональная сфера подразумевает снятие эмоционального напряжения, взаимодоверительные отношения между учителем и учениками, что связано с ограниченным количеством оценок. Вместо количественной оценки применяется качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу и самооценке. На протяжении всего урока педагог обучает по примерам из жизни необходимости правильно делать самоанализ и ставить справедливую оценку. В технологии содержатся некоторые элементы поведенческой сферы, содержащиеся в заповедях Ш.А. Амонашвили (уважение и утверждение личного достоинства, оптимизм и глубокое понимание ребенка).

Технология Дальтон-план (Х. Паркхерест) отражает эмоциональную сферу в саногенном общении. «Каждому ребенку дается та свобода, которая ему по плечу». Познавательная сфера в данной технологии осуществляется через планирование: «делай выбор, ставь цели, выступай с инициативой». Педагог следит за учебным процессом по плану, который составил сам ученик или совместно с педагогом, учебник также является обязательным инструментом в познании ученика.

Технология эвристического образования А.В. Хуторской направлена, с нашей точки зрения, на развитие познавательной и поведенческой сфер. Прообразом эвристического образования стал метод Сократа, который вместе с собеседником с помощью особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний. Отдельные элементы технологии присутствуют в системах личностно-ориентированного, природосообразного, творческого обучения, авторы которых Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.И. Андреев. Познавательная и поведенческая сфера содержатся в целевых ориентациях технологии. Познавательная сфера выражается в умении поставить учебную цель в заданной области знаний или деятельности, составить план ее достижения, выполнить план, используя оптимальные для имеющихся условий способы и средства, получить и осознать свой результат, сравнить его с другими аналогичными результатами. Уметь выбирать методы познания, адекватные объекту, видеть знакомое в незнакомом и, наоборот, способность находить различные ракурсы решения проблем. Поведенческая сфера учит произвести рефлексию и самооценку своей деятельности; способность действовать в ситуациях неопределенности, вступать в борьбу и «держать удар». Ключевыми технологическими элементами обучения являются эвристическая образовательная ситуация, система эвристических форм занятий. Основной критерий оценки – личностное приращение ученика, сравнение его с самим собой за определенный период обучения.

На сегодняшний день существует множество технологий, в которых авторы пытаются решить вопрос сохранения психологического здоровья младших школьников. Но в основном в них отсутствует сочетание психолого-педагогических условий вместе с индивидуальной и групповой формой работы, с учетом индивидуальных характеристик субъектов обучения. Это дает основание предположить, что сохранить психологическое здоровье возможно с применением технологических средств и теоретико-методологических достижений дидактики, а именно саногенной психодидактической технологии.

Библиографический список:

1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. - М.: Педагогическое общество России, 2004.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. - М.: Академия, 2001.
3. Для чего нужна школа: Исследования. Практика. Публицистика / Сост. Д.Г. Левитас. – М.: МПСИ, 2008.
4. Педагогика: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2002.
5. Рахимов А.З. Педагогическая технология творческого развития: Педагогическая технология как важный фактор общественного развития. – Уфа: Творчество, 2003.
6. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях / Сост. Л.Г. Семушкина, Н.Г. Ярошенко. - М.: Мастерство, 2001.
7. Технология деятельности классного руководителя в воспитательной системе школы / Сост. В.П. Сергеева. – М.: ЦГЛ, 2004.
8. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / Сост. М.А. Чошанов. - М.: Народное образование, 1996.

Роль отношений подростка с классом в формировании компьютерной зависимости

А.А. Новикова,
асп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Общеизвестно, что в настоящее время актуальной становится проблема зависимости многих подростков от компьютера.

Термин «компьютерная зависимость» определяет патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером. Впервые о компьютерной зависимости заговорили в начале 80-х годов американские ученые. В наше время термин «компьютерная зависимость» все еще не признан многими учеными, занимающимися проблемами психических расстройств, однако сам феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах. 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.

Появление всемирной сети Интернет создало возможность так называемого интерактивного общения. Интерактивное общение чрезвычайно привлекательно для людей отчужденных и неуверенных в себе, которые при этом хотят общения, но не находят его в окружающем их обществе. Кроме того, благодаря Интернету значительно расширился горизонт возможностей удовлетворения информационных потребностей человека.

Пользователями электронных игр в основном являются подростки и люди молодого возраста. Одной из особенностей современных компьютерных игр является развитое звуковое и видеосопровождение, которые могут создать ощущение реальности и на время отстранить пользователя от восприятия окружающего мира.

В основе формирования патологического пристрастия к компьютеру лежит нарушение психических механизмов восприятия мира и обработки информации.

В настоящие время компьютерная зависимость исследована широко, но недостаточно изученными являются социально-психологические причины компьютерной зависимости в подростковом возрасте. Очевидно, что группа сверстников для подростка является важной частью жизни и может оказать существенное влияние на психологическое развитие в целом.

Межличностное восприятие в группе зависит от множества факторов. Наиболее исследованными из них являются: социальные установки, прошлый опыт, особенности самовосприятия, характер межличностных отношений, степень информированности друг о друге, ситуационный контекст, в котором протекает процесс межличностной перцепции и т.д. В качестве одного из основных факторов на межличностное восприятие могут влиять не только межличностные

отношения, но и отношение индивида в группе. Восприятие индивидом группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие.

Методика оценки отношений подростка с классом позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в индивидуальной деятельности подростка.

Тип 1. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Этот тип восприятия индивидом группы можно назвать «индивидуалистическим».

Тип 2. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Данный тип восприятия индивидом группы можно назвать «прагматическим».

Тип 3. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремления внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в коллективных форах работы. Этот тип восприятия индивидом своей группы может быть назван «коллективистическим».

Проведенное исследование взаимосвязи отношений подростка с классом и уровнем компьютерной зависимости позволило выявить, что подростки с компьютерной зависимостью в основном воспринимают группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей, либо как помеху своей деятельности.

Исследование мотивации достижений в различных профессиональных группах

И.Г. Сенин,
к.пс.н., доц. кафедры психологии труда и организационной психологии
ЯрГУ, г. Ярославль

Проблема влияния профессии на личностные особенности человека является одной из наиболее актуальных проблем, связанных с изучением взаимодействия личности и ее профессионального окружения. В исследовательском контексте данная проблематика связана, прежде всего, с изучением тех изменений, которые происходят в различных личностных подструктурах под воздействием тех или иных особенностей профессиональной среды. При этом отмечается, что среди всего многообразия свойств и качеств личности, подвергаемых влиянию профессиональной деятельности, наибольшие изменения происходят в сфере направленности личности и в отдельных ее компонентах [1; 2]. Исходя из этого, целью нашего исследования стало изучение особенностей выраженности мотивации достижений в зависимости от принадлежности человека к определенной профессиональной группе.

В качестве типологии видов профессионального окружения личности нами была выбрана классификация Дж. Голланда, который предложил расклассифицировать все многообразие профессий на шесть типов: реалистический тип (Р-тип), исследовательский тип (И-тип), артистический тип (А-тип), социальный тип (С-тип), предпринимательский тип (П-тип) и конвенциональный тип (К-тип) [3].

Реалистический тип профессионального окружения включает в себя такие виды деятельности, которые дают конкретный ощутимый результат и требуют точности, ловкости, хорошей сенсомоторной координации и других ручных умений и навыков.

Исследовательский тип профессионального окружения включает в себя те виды деятельности, которые предполагают выполнение сложных и абстрактных заданий, требующих размышлений, сбора и анализа информации. Социальный тип профессионального окружения предполагает работу не с предметами, а с конкретными людьми или группами людей. Конвенциональный тип окружения,

в свою очередь, включает в себя четко структурированную деятельность, связанную с ведением деловой документации, финансовыми расчетами и т.п.

Основным содержанием предпринимательского типа окружения является организаторская работа с людьми, направленная на достижение экономического успеха.

В артистическом типе окружения преобладают творческие виды деятельности со слабо структурированными и малоопределенными целями.

Описывая наиболее характерные особенности каждого из данных типов, Дж. Голланд отмечал, что существует три противоположных вектора типов профессионального окружения, определяющие наиболее несхожие по своему содержанию виды профессиональной среды. Это вектора Реалистического и Социального типов, Исследовательского и Предпринимательского типов, а также Артистического и Конвенционального типов.

Исходя из данного положения, мы предположили, что выраженность различных компонентов мотивации достижений имеет свою специфику в зависимости от особенностей профессиональной деятельности человека.

В качестве диагностического инструмента был использован адаптированный вариант «Опросника мотивации достижений» Шулера-Торнтона (Achievement Motivation Inventory (AMI) [4]. Данный опросник является многофакторной методикой, диагностирующей как уровень мотивации достижений в целом, так и выраженность отдельных ее компонентов. Опросник AMI включает в себя 17 шкал, направленных на диагностику различных компонентов мотивации достижений: Стремление к избеганию неудачи, Стремление к соперничеству, Уверенность в успехе, Доминантность, Стремление к обучению, Обязательность, Отсутствие страхов, Подвижность, Увлеченность, Постановка целей, Независимость, Интернальность, Настойчивость, Предпочтение трудных заданий, Гордость за свою продуктивность, Самоконтроль, Статусная ориентация.

Исследование проводилось на выборке представителей 6 типов профессионального окружения, выделенных Д. Голландом. Количество испытуемых, представляющих каждый тип профессионального окружения, составило от 67 до 72 человек, проработавших в своей профессиональной сфере не менее 8 лет. Возрастной интервал: 29 – 55 лет. Выборка включала в себя примерно равное количество мужчин и женщин.

В целях выявления различий в уровне выраженности мотивации достижений и отдельных ее компонентов в противоположных типах профессионального окружения был подсчитан коэффициент достоверности различий t – Стьюдента.

При анализе результатов, прежде всего, мы обратили внимание на наличие статистически достоверных различий по общему баллу методики AMI. Здесь статистически достоверные различия были зафиксированы для каждого вектора противоположных типов профессионального окружения. Так, в векторе Исследовательского и Предпринимательского типов более высокие оценки по мотивации достижений были получены для Предпринимательского типа. В векторе Артистического и Конвенционального типов более высоким уровнем мотивации достижений характеризуется Артистический тип. В свою очередь, в векторе Реалистического и Социального типов наибольшей выраженностью мотивации достижений обладает Социальный тип. Такие результаты, как нам кажется, позволяют говорить о влиянии особенностей профессиональной деятельности человека на уровень выраженности мотивации достижений, и при этом они вполне обоснованно отражают ту психологическую специфику, которая наиболее характерна для каждого из типов профессионального окружения.

Далее нами были рассмотрены отдельные составляющие мотивации достижений, для которых были получены статистически достоверные различия в векторах противоположных типов. Другим словами, здесь мы предприняли попытку определить, за счет каких компонентов происходит повышение и понижение общего балла по мотивации достижений в целом. Кроме того, на данном этапе мы попытались выделить как общие элементы мотивации достижений, характерные для всех трех векторов типов профессионального окружения, так специфические ее характеристики, присущие только некоторым векторам.

Исходя из этого, в качестве общих элементов, которые характеризуются статистически достоверными различиями по всем векторам, были определены такие компоненты мотивации достижений как Обязательность и Подвижность.

Для таких составляющие как Стремление к соперничеству, Доминантность, Стремление к обучению, Увлеченность, Независимость, Гордость за свою продуктивность и Статусная ориентация,

статистически достоверные различия были зафиксированы только в двух векторах противоположных типов.

В свою очередь только для одного вектора были получены достоверные различия для таких составляющих как Уверенность в успехе, Постановка целей, Интернальность и Самоконтроль.

На наш взгляд, исходя из этого, можно сделать предположение о наличии ряда компонентов мотивации достижений, которые подвержены воздействию особенностей профессионального окружения вне зависимости от его специфики. При этом, однако, существуют и такие компоненты мотивации достижений, которые подвержены влиянию только некоторых типов профессионального окружения, что обуславливается их содержательной спецификой.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать несколько заключений.

Во-первых, мы можем говорить о том, что любая профессиональная деятельность, вне зависимости от ее специфики оказывает свое воздействие на выраженность мотивации достижений в целом.

Во-вторых, в зависимости от типа профессиональной деятельности, изменениям подвергаются различные компоненты мотивации достижений.

В-третьих, среди всех составляющих мотивации достижений, подверженных влиянию профессиональной среды, выделяются как общие, так и специфические ее компоненты, характерные либо для всех типов профессионального окружения, либо только для некоторых из них.

Библиографический список:

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии.– Л., 1988.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., Воронеж, 1996.
3. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of vocational personalities and work environments. - NJ: Prentice-Hall, 1985.
4. Schuler H., Thornton G. Achievement Motivation Inventory. - Hogrefe & Huber Publishers, 2004.

Концептуальная модель социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья

А.Э. Симановский,
д.пед.н., зав. кафедрой специальной (коррекционной) педагогики
ЯГПУ, г. Ярославль

Проблему адаптации впервые поднял в науке Ж.-Б. Ламарк, который начал связывать эволюционные изменения отдельных организмов с приспособлением их к окружающей среде. Он считал, что изменения организма, вызванные этим приспособлением, закрепляются и передаются по наследству, при условии, если приобретенные адаптивные изменения присущи обоим полам, давшим потомство [3]. Впоследствии термин «адаптация» стал использоваться в физиологии, он означал приспособительные изменения кожных анализаторов к действиям внешних раздражителей (Г. Ауберт, 1865). В начале XX века значение слова «адаптация» стало расширяться и включать помимо физиологических и биологических процессов также и процесс приспособления личности к социальным и культурным факторам окружающей среды.

Однако, несмотря на достаточно давнюю историю изучения, понятие «адаптация» трактуется представителями различных научных школ совершенно по-разному: 1) как процесс приспособления организма к разнообразным изменениям среды (позитивного или негативного свойства); 2) состояние гомеостатического, динамического равновесия между организмом и средой; 3) результат оптимального взаимодействия между организмом и средой; 4) гедонистическая цель, заключающаяся в поиске наслаждения, способа избежать страданий, болевых ощущений и т.д. [5, с. 40]. Все многообразие толкований, по мнению М.В. Ромма, можно свести к двум парадигмам: «нормативной» и «интерпретативной» [4]. «Нормативная» парадигма возникла в социологии, она рассматривает социальную адаптацию как процесс постепенного «приближения» индивида к нормам общественной жизни. Благодаря контролю со стороны общества индивиду «навязываются» правила и нормы

социального поведения [2, с. 87]. Таким образом, индивид выступает в качестве объекта общественных манипуляций и адаптация фактически отождествляется с процессом социализации. «Интерпретативная» парадигма предполагает, что центр внимания перемещается на субъекта, который, интерпретируя окружающую его ситуацию, активно ищет способы удовлетворения своих потребностей. Можно сказать, что данная трактовка более психологична, она ориентирует исследователя на изучение особенностей когнитивной сферы субъекта и факторов социальной и предметно-деятельностной ситуации, и учитывает эмоциональное состояние, связанное с удовлетворением или депривацией потребностей субъекта. Социализация и адаптация при таком подходе имеют разные точки отсчета: при социализации отсчет осуществляется от социальных норм, правил и требований к человеку со стороны общества, при адаптации точкой отсчета является удовлетворение потребностей субъекта в ситуации социального взаимодействия. Поэтому можно согласиться с мнением О.И.Зотовой и И.К.Кряжевой, что личность может быть социализированной, но дезадаптированной [1]. Это означает, что стремление наиболее полно соответствовать требованиям и нормам общества может вести к неудовлетворению многих потребностей личности. Также возможен и противоположный случай, когда личность хорошо адаптирована, но не социализирована. Такое возможно, когда внешняя среда в полной мере удовлетворяет потребности индивида, в условиях ограниченного социального окружения, но индивид не в полной мере усвоил культурные нормы и ценности «большого мира». Подобное может происходить в относительно замкнутых социальных группах, таких как образовательные учреждения круглосуточного содержания детей, места заключения, секты и т.п.

Процесс социальной адаптации с нашей точки зрения зависит от трех основных факторов: а) структуры потребностей индивида; б) уровня социальных требований и ожиданий, предъявляемых адаптирующейся личности; в) адаптационной стратегии индивида.

Анализируя первый фактор, можно выделить **четыре уровня социальных потребностей**:

1. Потребность в безопасности, проявляющаяся либо в общей заторможенности (из-за нежелания привлекать к себе внимание), либо в пассивном поиске наиболее безопасного места пребывания.
2. Социальные потребности, связанные с потребностями в общении, эмоциональными симбиотическими привязанностями.
3. Деятельностные потребности, такие как желание активно действовать, продолжать начатое действие, познавать окружающее пространство и пространство собственного тела, узнать функциональные возможности и свойства окружающих предметов.
4. Социально-культурные потребности, связанные с познанием символики культуры, цивилизационных нормативов.

В соответствие со **структурой социальных потребностей** можно выделить и четыре уровня адаптации индивида:

Низший социально - психологический уровень адаптации можно назвать **пространственно-предметным**, так как он предполагает адаптацию к пространственным характеристикам окружающих предметов и объектов. Окружающих людей ребенок, адаптирующийся на этом уровне, воспринимает так же, как и любой неживой предмет вокруг.

Второй уровень адаптации - **коммуникативно-симбиотический**, он предполагает приспособление к действиям других людей и способность выстраивать с ними отношения взаимодействия. При этом ребенок может проявлять активность только по отношению к знакомым ему взрослым. Контакты с незнакомыми людьми ребенок игнорирует, не желая вступать с ними во взаимодействие.

Третий уровень адаптации можно назвать **деятельностно-манипулятивным**, так как он предполагает учет различных условий при реализации предметных действий. Этот уровень предполагает активность субъекта и способность использовать других людей для реализации своих планов. Фактически другие люди для субъекта, адаптирующего на этом уровне, это объекты манипулирования.

Четвертый уровень - **социально-символический**, он означает способность понимать социальную символику, а, значит, значение поступков, что в свою очередь позволяет предвидеть поступки других людей. Таким образом, главным показателем этого уровня является желание понять смысл поведения окружающих людей.

Динамика развития потребностей во многом зависит от индивидуально-типологических особенностей и интеллектуального (когнитивного) развития ребенка.

Анализируя **второй фактор - уровень социальных требований и ожиданий,** мы выделили три типа социальной среды, каждая из которых характеризуется своим отношением к адаптирующемуся ребенку: **принимающая, нейтральная, отвергающая**.

В **принимающей** социальной среде создаются максимально благоприятные условия для удовлетворения потребностей личности. Подобной социальной средой является семья, которая является первым институтом социализации для ребенка. При переходе ребенка из семьи в образовательное учреждение такой принимающей средой должен стать детский сад. По мере взросления ребенок все чаще сталкивается с **нейтральным** и **отвергающим** типами социальной среды. Как правило, первой нейтральной социальной структурой для ребенка становиться общество сверстников - дошкольников, которые, как известно, в раннем дошкольном возрасте не проявляют интереса к сверстникам и больше интересуются игрушками, которыми играют дети рядом с ними. В условиях нейтральной среды и, тем более, в условиях отвергающей среды адаптация затрудняется и может возникнуть диссоциация между социализирующей и адаптационной активностью.

Третий фактор - адаптационную стратегию индивида формально можно разделить на активную и пассивную, а содержательно она будет определяться ведущим уровнем удовлетворения потребностей и типом социальной среды. С нашей точки зрения эффективность активной адаптации во многом будет зависеть от развития таких качеств как социальная активность, коммуникативная компетентность, социальная сензитивность и способность к прогнозированию социальных последствий.

Комбинируя выделенные три фактора можно составить модель адаптационного процесса. Проверку данной модели мы осуществляем, изучая адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья. В отличие от нормальных детей, эти дети обладают специфическими потребностями, сниженными когнитивными возможностями и большим разбросом фактора активность. Поэтому, рассматривая эти факторы как независимую переменную в исследовании, варьируя их, подбирая детей со сходными психологическими параметрами, и учитывая при этом характер социальных требований к ребенку, можно принять эффективность адаптации за зависимую переменную, выявив, таким образом, наиболее значимые факторы и «вклад» каждого фактора в адаптационный процесс.

Данная теоретическая модель также может служить основой разработки программ, способствующих формированию эффективных адаптационных механизмов личности, способных действовать не только в условиях принимающей среды, но и позволяющих субъекту адаптироваться в условиях нейтральной и даже отвергающей среды.

Библиографический список:

1. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / В кн.: Психологические механизмы регуляции социального поведения. - М., 1979.
2. Кинелев С.В. Социальная адаптация как фактор жизнедеятельности личности // Научно-техническая революция и социальная психология. – М., 1981.
3. Ламарк Ж.-Б. Философия зоологии. - М., Л.: Биомедгиз, 1935. - Т.1.
4. Ромм М.В. Философия и психология адаптивных процессов. - М. МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006.
5. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.Т. Царегородцева. - М.: Мысль, 1975.

Перспективы использования системного подхода при формировании этнической толерантности

Солынин Н.Э.,
асс. кафедры педагогической психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Исследование и формирование толерантности и ее варианта – этнической толерантности, имеет важное значение для решения задач современной системы образования, направленной на развитие социально зрелой личности учащегося.

В современной науке существует противоречие между системным характером толерантности как свойства индивидуальности и аналитическими методами ее изучения, которые не охватывают структуру явления.

В настоящее время сложились разные подходы к трактовке понятия «толерантность» в разных областях науки: в философии (М. Уолцер, В.М. Золотухин, М.Б. Хомяков, В.А. Лекторский и др.), социологии (В.Н. Петров, А.В. Логинов, Д.В. Зиновьев и др.), политологии (С.М. Емельянов, Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин и др.), педагогике (О.Б. Нурлигаянова, О.Б. Скрябина и др.), психологии (М.С. Мириманова, С.Л. Братченко и др.).

Как отмечал Б. Ф. Ломов - «изучение функций психики в жизни человека закономерно приводит к необходимости рассматривать его психологические свойства в многообразии отношений к той сложной системе, в которой он живет и которая образует его мир» [2, с. 35]. Поэтому при изучении психологической структуры этнической толерантности использована методология системного и системогенетического подходов. В исследовании применялись понятия, разработанные в рамках концепции системогенеза учебной и профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева и др.) [5].

В психологии качество понимается как устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, характеризующее его специфику, дающее возможность отличать один объект от других. Именно качество показывает неповторимость вещи, отличность ее от других [3].

Качества объекта проявляются только при взаимодействии с теми или иными другими объектами в виде свойств. Но качество объекта не сводится к одному свойству или их сумме, а выражает функциональное единство свойств объекта [3].

Категория «свойство» выражает такую сторону предмета, которая обусловливает его различие или общность с другими предметами и обнаруживается в его отношении к ним. Всякое свойство относительно: свойство не существует вне отношений к другим свойствам и вещам. Свойства вещей внутренне присущи им, существуют объективно, независимо от человеческого сознания [6].

Структура (*лат.* structure - строение, расположение, порядок) понимается как совокупность внутренних связей, строение, внутреннее устройство объекта. Иногда в определении добавляют, что указанные внутренние связи устойчивы, что они обеспечивают целостность объекта и его тождественность самому себе [4, с. 686].

В.Д. Шадриков под структурой понимает «объективно существующее целостное, представленное элементами и их взаимосвязями друг с другом и целым». Он подчеркивает, что в структурах число и особенности подструктур зависят от свойств объекта, взятого как целостность и не зависят от познающего их [5, с. 28].

В системогенетической концепции принят следующий подход к понятию системы. В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева понимают под системой структуру, рассматриваемую в отношении определенной функции и отвечающую следующим критериям: 1) нечто целостное, отличное от окружающей среды; 2) целостность носит функциональный характер; 3) целостность, дифференцируемая на конечное множество взаимосвязанных элементов, обладающих качественно-количественной определенностью; 4) отдельные элементы взаимодействуют в соответствии с общей целью и назначением системы; 5) свойства системы не сводятся к свойствам образующих ее компонентов; 6) система находится в информационном и энергетическом взаимодействии с окружающей средой; 7) система изменяет характер функционирования в зависимости от информации о полученных результатах; 8) системы обладают свойствами адаптивности [3; 5].

В рамках системогенетического подхода понятия «система» и «функциональная система» принято понимать как синонимы, так как система всегда носит функциональный характер [3; 5].

Н.В. Нижегородцева подчеркивает, что «когда говорят о «структуре», то обычно имеют в виду некоторую целостность, элементы которой связаны друг с другом определенным образом, при этом важны и связи элементов, и особенности (свойства) последних. Система - это структура, но более совершенная, настроенная на достижение определенной цели, при этом успешность достижения цели функционирования системы (для чего она, вообще говоря, и существует) определяется не столько свойствами отдельных ее компонентов, сколько характером их взаимосвязей и взаимовлияний. Чем

совершеннее организация элементов, чем теснее их взаимосвязи, тем эффективнее «работает» система.

Системогенез – процесс развития системы, в ходе которого формируется ее компонентный состав, устанавливаются и совершенствуются взаимосвязи ее элементов, происходит их развитие, т.е происходит оптимизация исходной структуры в соответствии с назначением (целями и функциями) системы [3].

Элементы структуры, системы – условно неделимые и относительно сопоставимые ее части. Компоненты структуры, системы – объединяющее название для элементов, подсистем и подструктур [3; 5].

В работах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и др. индивидуальность понимается как целостное единство свойств человека (как индивида, личности и субъекта деятельности), которые проявляются в разных формах активности (поведении и деятельности) и определяют его уникальность и неповторимость, сходство и различия с другими людьми [3].

Структура, система индивидуальности – целостное единство компонентов, образующих индивидуальность, и их всесторонних связей.

В структуре индивидуальности выделяют три взаимосвязанные подструктуры качеств: подструктура качеств, характеризующих человека как биологическое существо (индивид); подструктура качеств человека как субъекта деятельности (субъект); подструктура качеств человека как субъекта общественных отношений (личность). В генетическом плане эти подструктуры представляют уровни индивидуальности [1].

Как отмечает Н.В. Нижегородцева каждая подструктура (уровень) образуется взаимосвязанными элементами, каждый из которых в процессе познания может выступать как самостоятельный объект исследования, обладающий собственной качественной определенностью. На каждом из уровней проявляются свои специфические закономерности развития и функционирования, отличные от закономерностей других уровней [3].

В нашем исследовании реализован *индивидуально-психологический* подход. Этническую толерантность определяем как интегральное свойство целостной индивидуальности человека (в соответствии с концепцией индивидуальности Б.Г. Ананьева) в единстве личностных, субъектных и индивидных свойств. Считаем, что психологической основой толерантности человека является структура психических качеств, образующих устойчивые связи и отражающих все уровни индивидуальности: индивидный, субъектный, личностный.

На основе имеющихся подходов к определению толерантности и этнической толерантности, а также на основе результатов пилотажного исследования были определены структурные компоненты этнической толерантности. Исходя из представлений о структуре индивидуальности Б.Г. Ананьева [1] компонентный состав психологической структуры этнической толерантности может быть представлен следующим образом. К индивидному уровню отнесены: нервно-психическая устойчивость и интеллект. К субъектно-деятельностному - эффективность поведения в конфликте. К личностному – коммуникативная толерантность, агрессивность, враждебность, эмпатия, этническая идентичность, самооценка, социальная дистанция, авто- и гетеростереотипы.

Результаты эмпирического исследования психологической структуры этнической толерантности позволяют сделать вывод о системной природе толерантности как интегрального свойства индивидуальности человека.

Психологическую структуру этнической толерантности образуют свойства индивидуальности всех уровней: личностного (эмпатия, величина автостереотипа, величина гетеростереотипа, Я-концепция, социальная дистанция, агрессивность, враждебность, этническая идентичность, коммуникативная толерантность), субъектного (эффективность поведения в конфликте), индивидного (пол, возраст, интеллект, нервно-психическая устойчивость). Элементы психологической структуры индивидуальности выступают в качестве компонентов этнической толерантности и обусловливают особенности поведения в ситуациях межэтнического взаимодействия.

На основании этого была разработана программа по формированию этнической толерантности. Тренинг рассчитан на 10 занятий продолжительностью 1 час 20 мин каждое.

Для проверки эффективности программы по формированию этнической толерантности нами использовался критерий U-Манна-Уитни для сравнения значимости различий между контрольной и экспериментальной группой до тренинга и после него.

В результате было установлено, что контрольная и экспериментальная группы до тренинга различаются по трем показателям – уровень эмпатии, величина автостереотипа и степень эффективности поведения в конфликте.

У студентов, составивших экспериментальную группы, повысился уровень эмпатии, снизился уровень агрессивности и враждебности, увеличилось расхождение между Я-идеальным и Я-реальным, что говорит о повышении адекватности самооценки, возросла величина автостереотипа и уровень коммуникативной толерантности.

Кроме того для подтверждения эффективности формирующего эксперимента нами было проведено сравнение результатов комплексной диагностики у контрольной группы до и после тренинга, и так же у группы экспериментальной - до и после тренинга.

Установлено отсутствие значимых различий у контрольной группы до и после тренинга, что говорит о том, что никакие внешние условия не повлияли на формирование этнической толерантности.

Таким образом, как показывают результаты сравнений, тренинг наиболее эффективно повлиял на следующие компоненты психологической структуры этнической толерантности. У участников тренинга понизился уровень агрессивности и враждебности, увеличился уровень эмпатии, увеличилось расхождение между Я-реальным и Я-идеальным, увеличился уровень гетеростереотипа, уменьшилась гиперидентичность, увеличилась коммуникативная толерантность, уменьшилась величина социальной дистанции.

Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968.
2. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. - №2. – С. 31-45.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
4. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск, Изд-во В.М. Скакун, 1998.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007.
6. Уемов А.И. Вещи, свойства и отношения. - М., 1963.
7. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. - М.: Сов. Энциклопедия, 1983.

Особенности работы студентов младших курсов с учебными текстами

А.С. Турчин,
к.пс.н., доц., зав. кафедрой общей и педагогической психологии ИвГУ, г. Иваново

Проблема познавательных возможностей личности является одной из самых сложных, так как необходимо объяснить, как функционирует человеческое сознание в процессе освоения нового знания. Согласно В.М. Солнцеву (1974), от человека другому человеку передается не знание или мысль. Передаются семиотические средства - знаки, т.е. мысль не передается буквально, а лишь резонансно возбуждается. Роль знака в познании многообразна, но, прежде всего, он демонстрирует вещь, вырывая ее из смутного, нерасчлененного, непознанного потока действительности. Тем самым знаки участвуют в обеспечении предметности познания.

В психологической литературе в ситуации познавательной деятельности при работе с текстом выделяют пять основных умственных микроопераций: 1) ориентировка в содержании, 2) выявление основных смыслов; 3) их структурирование и переструктурирование; 4) свертывание; 5) построение схемы развертывания смыслов. Каждый из этих блоков включает ряд субопераций (смысловое разграничение, выявление смысловых слоев, семантическое взвешивание и др.). Качество их сформированности и особую роль в формировании умений необходимо учитывать в процессе обучения.

Погружаясь в знаковую среду, обучаемый обычно обнаруживает недостаточную вооруженность средствами ориентации и переработки знаковой информации – соответствующими

знаниями, умениями и навыками, и сама знаковая информация далеко не всегда отвечает требованиям информационного процесса. Понимание текста может быть затруднено из-за несоответствия его организации закономерностям восприятия заключенной в нем информации. Хотя в литературе нет недостатка в рекомендациях относительно рационального построения учебных текстов, складывается впечатление, что авторы многих современных учебников мало учитывают опыт своих предшественников, так как повторяют, а иногда аккумулируют не столько достоинства, сколько недостатки критикуемых учебных пособий.

Для многих учебных текстов, в частности учебников истории психологии, является типичным использование тяжелого, перегруженного спецлексикой языка, что заставляет использовать какие-либо «обходные пути». Перегруженный спецлексикой язык может восприниматься, в особенности молодыми учеными, как показатель научности публикации, и, напротив, научные статьи также могут быть написаны излишне унифицировано и популярно, что создает студентам трудности иного рода: нужно искать дополнительные источники по исследуемому вопросу, так как подобные учебные тексты перегружены эмпирическими данными в ущерб теории.

Учебный текст должен быть построен так, чтобы облегчить не только восприятие его семантики, но, желательно, и понимание субъективной семантики автора, т.е. способствовать повышению продуктивности коммуникации субъектов учебной деятельности.

Каковы основные претензии к навыкам чтения с пониманием? Основываясь на принципах деятельностного подхода к процессу обучения, их можно соотнести с показателями сформированности (или несформированности) основных компонентов учебной деятельности, поскольку рассматриваемые умения относятся к числу общих учебных умений.

Во-первых, студенты-первокурсники не производят предварительный анализ текста. Несмотря на рекомендации читать текст по-разному (вначале ознакомительное, затем сплошное, потом выборочное чтение), они сразу пытаются конспектировать источник (буквально по абзацам) или прочитывают весь текст и пытаются записать то, что запомнили. Студент, как первоклассник, начинает в этом случае решать задачу с того места, которое запомнил. Если же в текстах основные понятия, существенные признаки и связи даны неявно, то возникают характерные затруднения: пишутся огромные «пустые» конспекты, и остаются не замеченными противоречия, логические ловушки. Таким образом, первая ошибка связана с получением готовой ориентировочной основы действия, не позволяющей самостоятельно строить новые смысловые комбинации. Ориентировочное действие при работе с текстом не осмысливается, а значит и не обобщается, поэтому и действие «с места» (т.е. исполнительное действие) оказывается не подготовленным и малопродуктивным.

Предварительный анализ текста предполагает, во-первых, семантический анализ, уточнение содержания понятий, а также перефразирование и переформулирование, преобразование семантических единиц, выделение смысловых опорных пунктов понимания. Уже на этом этапе может происходить «анализ через синтез», когда в процессе первоначального считывания информации осуществляется не только ее распознавание, но и упорядочение и укрупнение ее единиц.

Во-вторых, студенты не составляют схему или план, т.е. не фиксируют структуру текста, полагаясь на память. Графические средства, как наглядные опоры, а тем более, как учебные модели, используются по своей инициативе еще реже. Графическая модель позволяет сделать процесс подконтрольным интеллекту в гораздо большей степени, нежели действия в «уме». Согласно Я.А. Пономареву (1999), встречается пять уровней развития способности действовать в «уме» или внутреннего плана действий. Высший (пятый) уровень предполагает, что человек прослеживает, удерживает в «уме» четыре хода или действия. Естественно, что даже при устном ответе этого бывает не всегда достаточно.

Студенту обычно приходится сопоставлять точки зрения нескольких авторов, а это требует развития теоретического мышления и такого его компонента, как содержательный анализ. В процессе работы с текстом необходимо сравнивать содержание многих понятий, а не просто удерживать существенные признаки двух и более понятий в оперативной памяти.

Субъекту учебной деятельности необходимо владеть всеми видами контроля (итоговый, пошаговый, контроль действий, контроль средств и др.). Этому, как показывает практика современной школы, тоже не учат. При расположении материала в учебнике считается необходимым следовать логике предмета, но не только это важно. Особая роль при освоении новых систем знаний умственных действий, как отмечал П.Я. Гальперин (1997), принадлежит действиям ориентировочным. Важно создать четкие ориентиры или смысловые опорные пункты понимания в

самом тексте. Условием, показателем и компонентом умений ориентироваться в информации является также словарный запас. Полноценный научный лексикон позволяет противостоять таким негативным явлениям в информационной среде, которые связаны с засорением языка.

Анализ развивающихся в современном высшем образовании концептуальных моделей обучения работе с научными и учебными текстами свидетельствует о недостаточном использовании методологического потенциала семиотического подхода, без которого трудно реализовывать личностно-деятельностный характер учебной деятельности студентов.

Попутное овладение «текстовой деятельностью» не дает быстрого позитивного эффекта, в то время как неоправданно широкий разброс результатов успеваемости вынужденно возвращает преподавателей, работающих на старших курсах, к проблеме функциональной грамотности студентов.

Резервы повышения качества познавательной деятельности справедливо видятся в совершенствовании а) способов представления информации (в том числе и учебной); б) приемов и умений переработки знаковой (текстовой) информации. Именно в этом направлении целесообразно совершенствовать учебные тексты, при условии организации самостоятельного исследования их объективного учебно-научного потенциала в ситуации учебной деятельности как в обычном, так и при дистанционном образовании.

Развитие младших школьников в различных образовательных системах*

В.Д. Шадриков,
д.пс.н., проф. НИУ ВШЭ, г. Москва;
Н.А. Зиновьева,
к.пс.н., в.н.с. НИУ ВШЭ, г. Москва

Идея развития учеников в процессе обучения является доминирующей в трудах видных педагогов и психологов в различные периоды формирования наук о человеке.

В отечественной педагогике и психологии значительный вклад в развитие данного направления внесли К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, Л.С. Выготский, Н.А. Менчинская, А.В. Запорожец, Л.В. Занков, В.В. Давыдов.

Наиболее всесторонне и глубоко идею развития как системообразующую в отечественной педагогике обосновал В.П. Вахтеров. К сожалению, его работы, выполненные в смутное время на рубеже XIX и XX веков, были доступны только узкому кругу специалистов.

Во второй половине XX века с новой остротой зазвучали идеи развития. В отечественной психологии сформировались и получили широкое признание научные школы Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, которые получили название «развивающих» [2; 3; 6]. К сожалению, сложилось мнение, что традиционная система школьного образования не является «развивающей». Это, конечно, не соответствовало многовековой практике обучения подрастающих поколений. Сложилась ситуация, требующая проверки развивающего эффекта в различных образовательных системах.

В настоящей работе сделана попытка на основе экспериментальных данных сравнить показатели развития учащихся в различных системах обучения. Полученные данные показывают, что все три системы являются развивающими, но в каждой из них как отдельные способности, так и их структуры развиваются по-разному, отражая специфику учебной деятельности в каждой системе [1; 4; 5].

Полученные в исследовании результаты не отражают всей картины развития школьников и требуют дальнейших исследований, но уже сегодня мы можем с уверенностью утверждать, что нельзя противопоставить одну систему обучения другой. Знание о специфике развития школьников в каждой из них позволяет осознанно подойти к оценке каждой системы и определиться с выбором образовательной траектории для конкретного ребенка.

Не будем при этом забывать, что в образовании важна не только система, но и учитель, который ее реализует.

Обобщая представленные данные, мы можем сделать выводы о том, какие познавательные способности и личностные качества имеют преимущественное развитие в различных системах обучения.

Традиционная система обучения способствует достоверно наиболее активному развитию у учащихся таких характеристик, как: а) оригинальность невербального воображения и гибкость создания образа, способствующие наиболее свободной работе с образным материалом, его обработке, перегруппировке и творческой адаптации под решаемую задачу; б) уровень потребности достижений и мотивации успеха, свидетельствующие о наибольшей значимости для учащихся данной системы обучения возможности достичь успеха и признания в различных видах деятельности; в) уровень эмпатии, предполагающий чуткое отношение и способность к сопереживанию окружающим.

Наименее развиты у учащихся традиционной системы обучения, по сравнению с другими системами, такие характеристики, как: а) способность к классификации, обобщению и мышлению по аналогии при решении вербальных, логических задач; общий уровень развития вербально-логического мышления; б) объем опосредованной памяти, предполагающий использование специальных мнемических техник и приемов при произвольном, целенаправленном запоминании; в) уровень невербального пространственного мышления, предполагающего решение логических задач на графическом материале; г) уровень поискового планирования.

Таким образом, очевидно, что в традиционной системе обучения лучше всего развиваются личностные качества, связанные с мотивацией одобрения, достижения наиболее высоких результатов, получения поощрения со стороны значимого окружения. Очевидно, здесь наблюдается наибольшая привязка к системе стимуляции учебной деятельности за счет оценочной системы, побуждающей учащихся к достижению более высоких результатов, награждаемых соответствующей оценкой и последующим одобрением и дополнительным поощрением со стороны родителей, учителей и т.д. Данная закономерность дополнительно подтверждается наиболее высоким уровнем развития эмпатии в данной группе, склонностью к сопереживанию близким, наличием выраженной эмоциональной связи с ними, и, соответственно, потребности в положительных эмоциях и оценках с их стороны.

У данных детей также лучше развивается воображение, способность к творческой, образной, ассоциативной переработке информации, как при решении мыслительных задач, так и в ходе мнемической деятельности, направленной на запоминание разрозненного материала.

Вместе с тем, у учащихся традиционной системы обучения заметно хуже развиваются способности к логическому, абстрактному мышлению, выработке самостоятельных алгоритмов работы с материалом, решению четких, структурированных задач. В связи с этим мышление, в целом, оказывается развитым на более низком уровне, и это проявляется практически в любой деятельности, требующей интеллектуальных усилий и способностей.

Система обучения Л.В. Занкова, в свою очередь, способствует наиболее эффективному развитию у учащихся следующих характеристик: а) вербально-логическое мышление, включающее такие показатели, как осведомленность, способность к классификации различных данных, их обобщению, а также мышлению по аналогии при решении задач сходного типа, подразумевающему логический перенос эффективных алгоритмов на решение новых, ранее не встречавшихся задач; б) продуктивность произвольного внимания, определяющая способность к целенаправленной концентрации внимания на решаемой задаче; в) объем кратковременной опосредованной памяти при системном запоминании наборов данных и парного материала; г) объем опосредованной памяти, предполагающий, как уже говорилось, использование мнемических техник и приемов при произвольном, целенаправленном запоминании; д) уровень невербального пространственного мышления, определяющего способность к решению логических задач на графическом (схематическом) материале, требующем построения логических цепочек, выявления общих закономерностей путем детального анализа, сравнения, систематизации, классификации, обобщения и т.д.; е) уровень рефлексивного обобщения, подразумевающего тонкий, глубокий анализ данных, способность достраивать недостающие связи и цепочки и определяющего такое качество учащихся, как интеллектуальная рефлексия; ж) уровень поискового планирования, включающего способность к построению перспектив на основе заданной логики и исходных данных.

При этом ниже других у детей, обучающихся по системе Занкова, развиты такие характеристики, как уровень оригинальности невербального воображения и гибкость создания

образа, а также способность к механическому заучиванию разрозненного, несистематизированного материала.

В целом же очевидно, что у детей, обучающихся по системе Л.В. Занкова, существенно лучше, чем в других представленных группах, развито логическое и системное мышление. Они способны более эффективно справляться со сложными задачами, способны самостоятельно находить решения, выстраивая закономерности, разрабатывая и перенося со старых на новые задачи алгоритмы действий и получения желаемого результата. При этом они в меньшей степени ориентированы на социально подкрепляемый успех и одобрение, не столь большое внимание придают собственным успехам и достижениям, как учащиеся традиционной школы.

Наконец, **система обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова** среди всех рассмотренных характеристик способствует достоверно наиболее эффективному развитию у учащихся объема кратковременной памяти, который отражает уровень развития способности к непосредственному механическому запоминанию несистематизированного материала. Результаты исследования других способностей в данной образовательной системе являются высокими, но не лидирующими по всем трем образовательным системам.

Следует отметить, что данная система активно развивает и многие другие способности. Так, например, в системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова достоверно эффективно развиваются такие способности как: а) объем смысловой и опосредованной памяти, что свидетельствует о том, что у учащихся данной образовательной системы развивается не только механическое запоминание, но также различные операционные механизмы, увеличивающие продуктивность мнемических процессов; б) невербальное пространственное мышление. В данной образовательной системе пространственное мышление развито практически на том же уровне, что и в системе Л.В. Занкова, поскольку различия в показателях пространственного мышления между этими двумя системами не являются значимыми; в) уровень невербального воображения и гибкость создания образа. В системе обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова активно развиваются способности воображения, и находятся на том же уровне, что и в традиционной системе обучения; г) уровень поискового планирования. В сочетании с эффективным развитием пространственного мышления и смыслового запоминания, высокие показатели уровня поискового планирования свидетельствуют о том, что в системе обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова на передний план развития выходят когнитивные процессы, за счет которых попутно развиваются многие другие способности, в том числе уровень кратковременной памяти. В пользу этого предположения говорит также тот факт, что в данной образовательной системе получены сравнительно низкие показатели уровня продуктивности произвольного внимания, которое является механическим процессом, в сравнении с мышлением и воображением, где меньше возможностей для использования операционных механизмов, чем, например, в запоминании; д) уровень рефлексивного обобщения и вербально-логическое мышление развиты у учащихся в системе обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова примерно на том же уровне, что и в традиционной системе обучения. Рефлексивное обобщение, как и вербально-логическое мышление, подразумевает использование вербальных мыслительных связок. Менее эффективное развитие способностей вербально-логического мышления может говорить о том, что в данной системе обучения развиваются преимущественно способности невербального мышления.

Таким образом, мы можем говорить о том, что система обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова развивает преимущественно невербальные смысловые и когнитивные процессы, то есть те механизмы, которые связаны преимущественно с мышлением и воображением. За счет такого развития у учащихся данной образовательной системы возрастает продуктивность тех способностей, в которых возможно успешное применение данных операционных механизмов.

Кроме этого учащиеся образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова демонстрируют хорошие результаты в уровне эмпатии и уровне развития мотивации достижения успеха и избегания неудач. По шкале потребностей достижений, учащиеся данной образовательной системы, напротив, демонстрируют наиболее низкие показатели в сравнении с показателями учащихся других образовательных систем. Это может свидетельствовать о том, что в данной образовательной системе формируются мотивационные механизмы, но таким образом, что учащимся не навязывается какой-то конкретный тип мотивации. Показатели развития уровня эмпатии и мотивации достижения успеха и избегания неудач в системе обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова находятся на одном уровне с теми же показателями в системе Л.В. Занкова.

* - Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Развитие познавательных способностей и личностных качеств младших школьников в различных образовательных системах (традиционной, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова)», проект №10-06-00479а

Библиографический список:

1. Акимова Е.Ю. Развитие мыслительной деятельности учащихся в различных системах начального обучения: Дисс. канд. псих. наук. - Ярославль, 2002.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
3. Занков Л.В. Избранные психологические труды. - М., 1999.
4. Зиновьева Н.А. Сравнительное исследование развития познавательных способностей младших школьников в традиционной системе обучения и системе Д.Б. Эльконина – В.В.Давыдова: Дисс. канд психол.наук. - М., 2004.
5. Казакова Л.П. Сравнительная характеристика развития познавательных способностей школьников в различных образовательных системах (системе Л.В. Занкова и традиционной системе): Дисс. канд психол.наук. - М., 2004.
6. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знаний. – М., 1966.

СЕКЦИЯ 4
Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода

Программа повышения квалификации «Креативность преподавателя ВУЗа» как фактор развития творческого потенциала студентов*

Н.В. Грушко,
к.пс.н., доц. кафедры социальной психологии ОмГУ, г. Омск

Творчество является способностью, которая, безусловно, приветствуется в преподавании, при этом на современном этапе развития общества в условиях структурной перестройки и совершенствования содержания системы высшего образования существует ряд противоречий. Особенность современной социально-психологической ситуации, в которой оказался сегодня преподаватель высшей школы, можно охарактеризовать неопределенностью, когда ожидание грядущих перемен является главным фактором, влияющим на мироощущение преподавателя. Сложность «времени перемен» оказывает существенное влияние на оценку преподавателем своей деятельности и ее результатов, постановку новых целей и задач. Данная ситуация, с одной стороны, может создавать негативный фон для роста, развития и провоцировать осторожное поведение, избегание риска, нежелание выходить за «зону комфорта», стремление сохранять завоеванные позиции. С другой стороны, стремление вырваться из неопределенности и изменить жизнь так, чтобы она стала более благоприятной, может способствовать поиску и нахождению нестандартных, оригинальных решений.

Креативность – способность к творчеству в целом и, в том числе, – важная составляющая педагогического мастерства, рассматривается в работах отечественных ученых: В.И. Андреевой [1], В.И. Загвязинского [4], Н.В. Белобородовой [2], Д.Б. Богоявленской [3], А.В. Морозовой [7], В.И. Петрушина [8] и др. Теоретический анализ креативности представлен также в работах многих зарубежных ученых - Х. Гарднера [11], Д. Гилфорда [12], А.Н. Лука [5], Д. Рензулли [9], Торренса [10] и т.д.

Креативный подход в высшем профессиональном образовании может осуществляться в системе непрерывного формирования творческого мышления и развития творческих способностей студентов. Основная цель креативной системы образования – «пробудить в человеке творца и развить в нем заложенный творческий потенциал» [9, с. 3]. Преподаватель должен обладать специфическими способностями, без которых его работа с креативными студентами не может быть успешной. Учитывая вышесказанное, в содержание программы повышения квалификации для преподавателей ВУЗа (на данный момент нами реализованы две программы – регионального и федерального уровня) были включены следующие разделы.

Принципы инновационного обучения взрослых. Предлагая принципы для работы, мы учитывали специфику тематики обучения, возрастные и личностные особенности преподавательского состава курсов повышения квалификации. Принципы были сформулированы в раздаточном материале тренинга и подробно обсуждались на этапе выстраивания взаимодействия группы обучающихся на курсах. В тренинге мы использовали следующие принципы инновационного обучения (разработаны под руководством Н.В.Клюевой): ориентация на реальные проблемы; эффективность обучения; практическая направленность; принцип «погружения»; «презумпция талантливости»; большой объем информации, работа в группе; «выращивание знаний» – отказ от «информационного» подхода, когда усилия тратятся на то, чтобы наполнить память человека знаниями; «от действий – к знаниям». Приемы в целом позволяют решать задачи избирательности и целенаправленности в отборе необходимых знаний; мотивации – в обращении к информации и выращивания на ее основе нового понимания; одновременности обучения и развития. Особый интерес у слушателей курсов вызвали принципы «презумпция талантливости»: все люди талантливы

с детства и способности никуда не уходят; экономические, культурные и бытовые условия жизни могут лишь воспрепятствовать их проявлению и развитию; а также принцип «выращивание знаний» как прием, формирующий познавательную активность обучающихся.

Теоретический экскурс. Раздаточный материал к тренингу содержал обзор основных подходов к определению понятия «креативность», список литературы. Целесообразность подготовки раздаточного материала обуславливалась различным уровнем информированности участников повышения квалификации в данном вопросе.

Практикум по экспресс-диагностике и развитию креативности. Данный раздел тренинга состоял из краткого обзора концепций креативности в зарубежной и отечественной психологии и практических задач и заданий, иллюстрирующих конкретные подходы. Например, при анализе возможностей и ограничений психометрического подхода, разработанного Дж. Гилфордом, участники группы выполняли серию заданий из тестов по диагностике креативности.

Видеометафоры из электронного пособия к спецкурсу «Практические аспекты психологии творчества». Цель просмотра и обсуждения предложенного материала – повысить информированность слушателей об основных этапах творческого процесса; о личностных чертах, связанных с креативностью: настойчивость, толерантность к неопределенности, открытость новому опыту и др. [8, с. 45-50]; о профессиональных качествах преподавателя, ориентированного на развитие творческого потенциала студентов.

Деловая игра «Интегратор». Целью было интегрировать имеющиеся и приобретенные на тренинге знания, подвести итоги тренинга. Одной из задач игры, вызвавшей эмоциональный и творческий резонанс, была – в метафорической форме продолжить неоконченное предложение: «креативность преподавателя высшей школы – это…».

Завершала обучение обратная связь, включающая как эмоциональные реакции, так и рекомендации и пожелания участников по дополнению содержания тренинга. Важными выводами, сделанными участниками, были следующие: эффективность работы преподавателя, решающего задачи развития творческого потенциала студентов во многом зависит от правильности выбранной стратегии работы с ними; в работе с креативной личностью целесообразно планировать не занятие, а вариативную деятельность студента; преподавателю необходимо умение работать с креативной личностью – знания преподавателя должны быть дополнены информацией об особенностях мышления и поведения креативной личности; необходимыми составляющими процесса креативного обучения является желание и способность самого преподавателя развиваться и презентовать такие способности, как умственная и организационная гибкость, активность мышления, наличие воображения, сильно развитые аналитические и логические функции и др.; практическая значимость развития креативности преподавателя высшей школы в современном профессиональном образовании определяется социальной и практической значимостью проблемы самосовершенствования творческой личности педагога и его самоактуализации в профессиональной деятельности.

* - Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ (№ 11-16-55005а/Т)

Библиографический список:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. – Казань: Изд-во КГУ, 2006.
2. Белобородова Н.В. Социальное творчество учащихся как фактор успешности самореализации личности: автореферат дис. докт.пед.наук. - М., 2005.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М., 2002.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 2001.
5. Лук А.Н. Творчество. Популярная психология / Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1990. – С. 175-190.
6. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности / Пер. с фр. – М.: «Когито-Центр», 2009.
7. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы. - М.: Изд-во МГСУ, 2002.
8. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006.

9. Рензулли Дж. С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Сб. Основные современные концепции творчества и одаренности.– М.: Молодая гвардия, 2000.– С. 214-242.
10.Торренс П. Краткий тест творческого мышления, фигурная форма / Под ред. Е.И. Щелбановой. – М.: Интор, 1995.
11.Gardner H. Frames of Mind.The Theory of Multiply Intelligences.–N.Y., 1985.
12.Guilford J.P. The structure of Jntellect // Psychological Bulleten, Lill, 1956.

Связь профессионального педагогического мышления и эффективности тренерской деятельности

М.В. Девяткина,
ВГПУ, г. Вологда

В начале 80-х годов XX века А.А. Дергач и А.А. Исаев, опираясь на теоретическую концепцию Н.В. Кузьминой, впервые с позиции системно-структурного подхода рассмотрели особенности деятельности тренера. По их мнению, «мастерство в воспитании и обучении юных спортсменов предполагает высокую степень развития педагогических знаний и умений. Если какой-либо компонент в структуре педагогической деятельности тренера развит недостаточно, то педагогическое воздействие оказывается неэффективным» [1, с. 9].

Деятельность тренера является разновидностью педагогической деятельности. Как известно, «центральным, системообразующим компонентом психологической системы деятельности является ее цель» [8, с. 20]. В исследованиях И.В. Никитина, И.В. Черевач выявлено, что приоритетными, доминирующими задачами деятельности тренеры видят физические тренировки, достижение высоких спортивных результатов, при этом, как отмечается в работе Л.Н. Рогалевой, тренеры с установкой в своей деятельности только на спортивный результат оказывают негативное влияние на формирование личности юных спортсменов [3; 5; 7]. По мнению А.А. Дергача и А.А. Исаева, «определяющий элемент системы деятельности тренера – это учебно-воспитательные цели в работе» [1, с. 45].

В профессиональной деятельности тренеру приходится решать различные задачи, связанные с оздоровительными, воспитательными, гигиеническими, спортивно-соревновательными, организационными, педагогическими, хозяйственно-снабженческими, административными целями тренировки. Ю.Л. Ханин считает, что «в спорте можно выделить три класса общих задач деятельности, тесно связанных между собой: обучение, воспитание и достижение определенного результата» [6, с. 103].

В работе А.А. Дергач и А.А. Исаев показано, что тренеры высокого уровня мастерства «ясно понимают оздоровительные, образовательные, воспитательные задачи, умеют наметить путь их решения и видят конечные результаты работы» [1, с. 24]. Эффективное решение педагогических задач связано с развитием мышления.

Исследованием мышления в сфере физической культуры и спорта занимались: В.Г. Баданин, Г.А. Варданян, А.А. Дергач и А.А. Исаев, Л.Я. Кваснюк, А.Н. Николаев, Г.И. Хозяинов и др., следует отметить дефицит психологических исследований профессионального педагогического мышления работников данной сферы. Вслед за определением, данным М.М. Кашаповым, мы понимаем под профессиональным педагогическим мышлением «познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью учителя на преобразования в ходе профессиональной деятельности» [2, с. 420]. По мнению М.М. Кашапова, мышление педагога следует называть профессиональным, если оно обеспечивает успешное осуществление профессиональной деятельности, а именно эффективное решение педагогических задач.

Показателем эффективности деятельности тренера является успешное достижение цели при наиболее рациональном использовании сил и средств [1]. А.Н. Николаев, рассматривая эффективность как синоним успешности, выделяет следующие эффекты деятельности тренера: воспитательный (сформированность у спортсменов положительных свойств личности); образовательный (наличие умений выполнять естественные действия, знания спортивной и

физкультурно-оздоровительной направленности); оздоровительный (укрепление здоровья повышение функциональных возможностей, общей работоспособности развитие двигательных качеств); соревновательный (повышение уровня спортивных достижений) [4].

Мы предположили, что существует связь между уровнем профессионального педагогического мышления (УППМ) и эффективностью профессиональной деятельности тренера.

Исследование проводилось в период с 2009 по 2011 года. Выборку составили тренеры (30 человек в возрасте от 23 до 61 года), учащиеся спортивных школ (210 человек). Для исследования были выбраны следующие методики: опросник выявления ситуативного / надситуативного уровня педагогического мышления М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой; шкала «тренер – спортсмен», разработанная Ю.Л. Ханиным и А.В. Стамбуловым; методика изучения эффективности деятельности тренера, разработанная А.Н. Николаевым.

В выборке тренеров обнаружена значимая корреляционная связь между УППМ и образовательным эффектом деятельности ($r=0,421$, $p<0,05$). При этом данная закономерность наиболее ярко проявляется у тренеров с надситуативным УППМ ($r=0,465$; $p<0,05$). Также выявлена связь между УППМ и воспитательным эффектом деятельности ($r=0,452$, $p<0,05$), при этом не обнаружено связи между УППМ и общей, а также соревновательной, оздоровительной аспектами эффективности. Данные закономерности обусловлены тем, что построение учебно-тренировочного процесса вызывает необходимость в долгосрочном планировании профессиональной деятельности (от 3-4 до 8 лет обучения), следовательно, тренеры с надситуативным УППМ более способны к эффективному стратегическому планированию.

Обнаружена отрицательная связь между ситуативным УППМ и соревновательной успешностью ($r=-0,676$, $p<0,05$), что обусловлено необходимостью долгосрочного планирования и рациональной организации деятельности занимающихся для достижения спортивного результата.

При изучении отношения к тренеру юных спортсменов и эффективностью педагогической деятельности обнаружена значимая связь между УППМ и гностическим компонентом оценки юными спортсмена деятельности тренера ($r=0,392$, $p<0,05$). Достаточно значимая связь обнаружена между компонентами оценки деятельности спортсменами и эффективностью профессиональной деятельности, в частности, образовательным эффектом и гностическим компонентом ($r=0,413$, $p<0,05$) и воспитательным эффектом и эмоциональным компонентом ($r=0,408$, $p<0,05$). Таким образом, чем эффективнее деятельность тренера в учебно-тренировочном процессе, тем занимающиеся выше оценивают уровень компетентности тренера как специалиста, а чем эффективнее воспитательный процесс, тем тренер более симпатичен спортсмену как личность.

Проведенное исследование показало, что существует связь между УППМ и эффективностью (образовательной, воспитательной) профессиональной деятельности тренера.

Библиографический список:

1. Дергач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. – М.: Физкультура и спорт, 1981.
2. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. – СПб.: Алетейя, 2000.
3. Никитин И.В. Подготовка педагогов в учреждениях повышения квалификации к построению культуры отношений в системе «педагог-тренер-ученик»: Автореф. дис… канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2010.
4. Николаев А.Н. Успешность деятельности тренера // Теория и практика физической культуры. - 2003. - № 12. – С. 29-32.
5. Рогалева Л.Н. Влияние спорта и установок тренера на личность юного спортсмена: Автореф. дис… канд. психол. наук. - М., 1999.
6. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. – М., 1980.
7. Черевач И.В. Олимпийское движение и педагогическая деятельность тренера: Автореф. дис… канд. пед. наук. – М., 1998.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: «Логос», 1996.

Формирование психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми

Н.В. Дудырева,

асп. факультета психологии ЯрГУ, г. Ярославль

Актуальность темы исследования определяется значительным ростом заинтересованности общества в реализации интеллектуального и творческого потенциала человечества как одного из главных ресурсов развития современного, стремительно меняющегося и высокотехнологического общества. В ответ на этот социальный запрос растет объем научных исследований, публикаций и практических разработок, посвященных проблеме одаренности и ее развития. К сожалению, анализируя достижения российского образования на международном уровне, нельзя не заметить, что российские школьники сохраняют относительную успешность в легких задачах и резко проваливаются на трудных задачах. Наше образование словно «вырубает» область высших достижений (т.е. работает на «середнячка») [2].

Причинами этого является высокая научная значимость и трудность решения проблемы одаренности, которые обусловлены ее междисциплинарностью – включенностью в проблемное пространство разных направлений науки.

Кроме того, в отечественной психологии и педагогике образовался значительный разрыв между осознанием необходимости решения проблемы обучения одаренных детей в школе и ее реальным решением: между объективной необходимостью специальной подготовки учителя к работе с ними и отсутствием научно обоснованных и апробированных на практике организационных форм, содержания работы, условий и способов ее осуществления, целостной модели подготовки учителя к этой деятельности.

Решение проблемы развития детей с общей умственной одаренностью невозможно без теоретической, методологической, экспериментальной и методической разработки системы подготовки учителя к работе с одаренными детьми в условиях школьного обучения, охватывающих весь период школьного детства с 1 по 11 класс.

Несмотря на доказательства того, что одаренные дети нуждаются в обучении, отличающемся от обычно принятого в школе [2; 3; 4; 8; 10] в педагогической практике господствует обучение, которое исходит из закономерностей познания, а не индивидуальности ученика. В отношении одаренных детей принято расширять, углублять, ускорять и (или) усложнять учебные предметы.

Никто не станет спорить о том, что именно учитель является ключевой фигурой в обеспечение качества образовательного процесса. Разногласия возникают тогда, когда обсуждается вопрос о том, каким должен быть учитель для одаренных детей.

В «Рабочей Концепции» разработаны профессионально-личностные квалификационные требования к педагогам, работающим с одаренными детьми [7]. Кроме того, в Концепции обозначена значимость единства становления и развития как базового (профессионального), так и специального компонентов профессиональной квалификации. «В процессе подготовки педагогов следует обеспечить формирование не только соответствующих умений, но и «шлифовку» качеств личности, необходимых для работы с одаренными детьми» [7]. В исследовательских работах, посвященных данной проблеме [1; 3; 4; 5; 8; 9; 10 и др.] выделяются следующие качества и умения педагога: креативность, склонность к философскому осмыслению мира, вера в ученика, высокий уровень рефлексии, стремление к самореализации, потребность работать с одаренными детьми, умение строить субъект-субъектные отношения, умения реализовывать развивающие технологии. Все это еще раз подтверждается множественностью условий и факторов, необходимых для успешной деятельности учителя, работающего с одаренными детьми, включающие общие для всех учителей и особенные, связанные со спецификой таких детей.

Центральным направлением подготовки учителя, на наш взгляд, является формирование психологической готовности учителя к работе с одаренными детьми, характеризующую конечную цель дополнительного профессионального педагогического образования.

Анализ исследований в данном направлении показывает всю сложность и неоднозначность трактовки самого понятия «психологическая готовность», и подходов к ее структуре и механизмам формирования. Мы определяем понятие и структуру психологической готовности к профессиональной деятельности с позиции концепции системогенеза деятельности [6; 9].

Психологическая готовность понимается нами как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов обеспечивающих эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на

выявление и развитие детей с признаками одаренности и рассматривается в нашем исследовании в общепсихологическом контексте, опирающемся на системно-деятельностный подход.

На наш взгляд, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

1. Объективные характеристики: предметная готовность, технологическая готовность, информационно-исследовательская готовность.

2. Под субъективными характеристиками понимаются: ценностно-смысловая готовность, дифференцированная и позитивная «Я»-концепция, ориентация на «субъект-субъектные отношения» с учащимися; потребность и способность к рефлексии, творчество как способность к видению проблем, критичность мышления, потребность и способность к саморазвитию.

В Вологодском институте развития образования был разработан и реализуется курс для педагогов региона «Выявление и развитие одаренных детей». За 3 года подготовку прошли 58 учителей. В рамках курса проходило изучение формирования психологической готовности педагогов.

Для исследования особенностей формирования психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми использовались следующие методики: тест двадцати утверждений самоотношения М. Куна и Т. Мак-Портланда; методика определения творческой активности учителя Ракитской О.Н., Кашапова С.М.; методика определения мотива аффилиации Х. Хекхаузена; методика когнитивной ориентации Д.Б. Роттера; методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова; опросник «Мотивационно-когнитивный компонент абнотивности» Кашапова С.М., Зверевой А.А.; рефлексивные самоотчеты педагогов.

Наибольшие изменения зафиксированы в развитии двух структурных компонентов психологической готовности – Я-Концепции (зафиксировано повышение дифференцированности Я-Концепции за счет расширения личностных характеристик) и уровня индивидуальной меры рефлексивности, (в среднем на 10-12 % у всех слушателей курса).

На 15% выросли средние значения творческой активности педагогов по сравнению с началом обучения.

Произошли изменения в уровне когнитивно-мотивационной абнотивности педагогов: с 45% до 52% учителей – увеличилась группа педагогов находящихся на среднем уровне, с 28% до 43% – увеличилась группа учителей с высоким уровнем. После обучения низкий уровень развития абнотивности сохранился только у 5% слушателей.

Выводы: Данный курс позволяет решать задачу формирования психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми. Анализ рефлексивных отчетов позволил выявить основные психологические и технологические трудности педагогов в работе с одаренными детьми ; уточнить модель развития психологической готовности учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Курс является первой ступенью в развитии педагога – профессионала, способного решать задачи развития детской одаренности. Очевидно, что требуется целостная система психологического сопровождения учителя, только в этом случае можно будет говорить о реальных изменениях в школьном образования.

Библиографический список:

1. Кашапов С.М. Стадии творческого мышления профессионала. – Ярославль, 2009.
2. Кузнецова Т.И. Интеграция образования и науки в России. Поиск эффективных форм и механизмов // Вопросы образования. – 2007. – №1. – С. 118.
3. Лейтес Н.С. Возрастной подход к феноменам детской одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 57-67.
4. Матюшкин А.М. Мышление. Обучение. Творчество. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – М., СПб.: Питер, 2007.
6. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.
7. Рабочая концепция одаренности / 2 изд., расшир. и перераб. / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М.: 2003.

8. Рензулли Дж., Рис С.М. Модель обогащения школьного обучения: практические программы стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: 1997. – С. 214-226.
9. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект-Пресс, 2007.
10.Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

Адаптационная роль саморегуляции одаренных студентов вуза

Н.С. Захарова,
асп. кафедры общей психологии МПГУ, г. Москва

Отечественные и зарубежные исследователи единодушны во мнении, что трудности, возникающие у одаренных учащихся, чаще всего связаны не столько с их личностными особенностями, сколько с недостатком творчества, междисциплинарности, интегративности в подходах к обучению [4; 5; 12]. Большинство современных работ посвящены школьным проблемам одаренных, однако одаренные учащиеся студенческого возраста также нуждаются в инновационном образовании, разнообразии подходов и методов, психолого-педагогической поддержке. В нашей статье мы рассматриваем трудности одаренных студентов вузов, связанные как с условиями и организацией учебного процесса, так и с их личностными особенностями, особенностями саморегуляции, предполагая, что эти их свойства могут быть как дезинтегрирующим, так и помогающим в адаптации к новым условиям обучения фактором.

Один из ведущих разработчиков отечественной теории способностей В.Д. Шадриков подчеркивает, что индивидуальная мера выраженности способностей проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [6]. В случае одаренных учащихся эта зависимость проявляется наиболее ярко: незаурядные способности нередко обусловливают выдающиеся успехи. Тем не менее, в вузе есть определенное количество «неуспешных» одаренных студентов, «недостиженцев», чьи проблемы могут быть обусловлены несовпадением их индивидуальных особенностей и условий, которые выдвигает новая ситуация обучения

Среди преподавателей вузов распространено мнение, что одаренный студент приходит в вуз уже обладая рядом личностных свойств, позволяющих ему добиться высоких результатов: высокой самооценкой, уверенностью в себе, развитыми навыками саморегуляции. На наш взгляд, в этом случае не учитываются индивидуальные особенности одаренного студента, особенности его мотивационной, волевой, познавательной сферы. Становление личности продолжается и в студенческие годы и подразумевает появление новообразований, процесс формирования которых, как отмечает В.Д. Шадриков, характеризуется стадиальностью, неравномерностью, гетерохронностью, которые, в случае незаурядных способностей, могут быть выражены тем ярче, чем сильнее развиты эти способности [7].

Как отмечают зарубежные исследователи, одаренные студенты, обучающиеся по специальным программам, разработанным с учетом их высоких способностей, индивидуальных особенностей, широких интересов, имеют намного более высокие показатели академической успеваемости и более высокую самооценку (R. Sternberg [11, с. 15-30; 10, с. 71-91] , J. Renzulli [12, с. 1203-1223], B. Zimmerman [11, с. 509-526], S. Kaufman [10, с. 71-91; 12, с. 585-595]). В большинстве российских вузов подобные программы не созданы, в связи с этим мы считаем необходимым исследование, в котором основное внимание направленно на трудности, возникающие у одаренных студентов и ведущие к проблемам в учебе, потере мотивации, снижению уровня притязаний, ощущению нереализованности.

Мы выстроили свое исследование так, чтобы на первом этапе получить самоотчеты одаренных студентов о трудностях, с которыми им приходится сталкиваться в учебе. На втором этапе исследования студенты были включены в проектную работу, сначала групповую, а затем индивидуальную, с целью выявить трудности, связанные с сотрудничеством в группе, самостоятельной работой, принятием условий выполнения работы.

По отчетам одаренных студентов, полученным на первом этапе, мы выделили следующие трудности: (1) низкий темп обучения (отметили все опрашиваемые); (2) недостаточное количество

времени на занятиях и вне занятий для обсуждения пройденного материала (отметили все опрашиваемые); (3) наличие «ненужных» предметов; (4) низкий уровень преподавания по некоторым предметам; (5) невозможность выбора индивидуальной программы обучения (отметили все опрашиваемые); (6) недостаточное количество курсов по выбору (отметили все опрашиваемые).

На наш взгляд, неудовлетворенность «наличием «ненужных» предметов» может быть связана с отсутствием междисциплинарности в обучении, что ведет к отсутствию связи некоторых дисциплин с основным курсом [12, с. 1203-1223]; [8].

На втором этапе исследования, при работе над групповыми и индивидуальными проектами, у одаренных студентов были выявлены следующие трудности: (1) склонность брать на себя наибольшую и самую трудную часть работы; (2) неготовность работать в группе (некоторые студенты отказались от работы с группой, выполнив проект, запланированный как групповая работа, самостоятельно); (3) неготовность соблюдать сроки и условия выполнения работы (некоторые студенты объяснили это узкими временными рамками, недостаточной самостоятельной изученностью выбранной темы проекта, желанием изучить множество серьезных источников).

Нами было сделано предположение о том, что трудности одаренных студентов в вузе обусловлены взаимосвязью внешних факторов, личностных особенностей и особенностей их саморегуляции.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают трудности, возникающие у одаренных учащихся и связанные с саморегуляцией и ее компонентами (Т.О.Гордеева [1], В.С.Юркевич [9], Н.Б.Шумакова [8], C. Dweck [11, с. 3-14], M. Runco [11, с. 609-623], R. Newman [11, с. 512-517]). В «Рабочей концепции одаренности» авторы указывают, что одаренные дети проявляют самостоятельность благодаря «сформированности саморегуляционных стратегий», при этом излишнее вмешательство учителей, чрезмерная опека родителей, невозможность проявить инициативу в обучении могут затормозить развитие процессов саморегуляции [5]. Эти работы касаются детей школьного возраста, тогда как несформированность навыков саморегуляции может являться серьезной проблемой для одаренных учащихся вуза, попадающих в новые условия.

В своих работах В.И. Моросанова, работающая в рамках концепции О.А. Конопкина, выражает мнение о том, что способность к саморегуляции становится общей способностью лишь по завершению оформления целостной структуры системы осознанного саморегулирования, а в процессе дальнейшего совершенствования системы саморегуляции закрепляются такие личностные новообразования как уверенность, ответственность, инициатива [2; 3]. В этом случае неразвитость некоторых компонентов саморегуляции препятствует дальнейшему формированию этих важнейших качеств личности, что в случае одаренных студентов может становиться причиной серьезных трудностей, приводящих к потере мотивации, «недостиженчеству» и чувству нереализованности.

Мы делаем предположение о том, что широкий спектр трудностей, с которыми сталкивается одаренный студент в вузе, во многом обусловлен недостаточной развитостью навыков саморегуляции деятельности и отдельных ее компонентов. Мы также предполагаем, что эти навыки влияют на адаптационные механизмы личности, помогающие одаренному студенту преодолевать трудности, связанные с неблагоприятными условиями обучения. Продолжением начатого нами исследования, будет изучение регуляционной сферы одаренных студентов. В качестве дополнительных методик мы выбрали опросник К. Двек (C.Dweck) для определения имплицитных представлений об интеллекте, тест мотивации достижения, комплексную методику на выявление особенностей самопознания и Я-концепции. Выявленные особенности будут положены в основу программы формирования навыков саморегуляции для одаренных учащихся вузов с учетом специфики их возраста и индивидуальных особенностей личности.

Библиографический список:

1. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования. - 2011. - №5.
2. Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека как проявление самоорганизации психологической системы // Психология и педагогика. – 2009. - С. 169-173.
3. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» // Журнал практической психологии и психоанализа. - 2004. - №2.

4. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М, 1997.
5. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской, В.Д. Шадрикова – М: 2002.
6. Шадриков В.Д.Введение в психологию: способности человека. – М: Логос. – 2001.
7. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М: Аспект-Пресс. - 2007.
8. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей. - Проект № 95 - 06 - 17422. - http://www.hr-portal.ru/article
9. Юркевич В.С. Современные проблемы работы с одаренными детьми // Психологическая наука и образование. – 2010. - №5. – С. 118-129.
10.Conceptions of giftedness / Pfeiffer S. Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices. - NY: Plenum. – 2008.
11.Handbook of Competence and Motivation / Elliot A., Dweck C. – NY: The Guilord Press. – 2005.
12.International Handbook of Giftedness / Shavinina. - L. - Springer: 2009.

Исследование профессионального мышления преподавателей колледжа

Е.В. Каганкевич,
к.пс.н., дир. доп. офиса Филиала ОСАО «Ингосстрах», г. Торжок;
И.Н. Шалина,
преп. ТГПГК, г. Торжок

В условиях изменения подходов к определению места и роли среднего профессионального образования в общей системе подготовки кадров деятельность преподавателей характеризуется высокой степенью неопределенности. Хорошего знания предмета и методики его преподавания становится недостаточно для эффективной профессиональной деятельности. Профессиональная успешность предполагает готовность преподавателя как субъекта образовательного процесса не только постичь основные закономерности профессиональной деятельности, но и целенаправленно заниматься ее совершенствованием.

С позиций системогенетического подхода (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков и др.) можно говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта труда: функциональном и структурном. На первом уровне раскрывается содержание профессиональной активности субъекта труда (мотивы, цели, программа деятельности и т.д.), на втором описываются профессионально важные и профессионально значимые качества, через которые реализуется операциональная составляющая деятельности и которые влияют на ее эффективность [2]. Перспективы совершенствования операциональной составляющей профессиональной деятельности в значительной степени связаны с возможностями развития профессионального мышления.

Особенности профессионального мышления педагога, уровень его зрелости и продуктивности отчетливо проявляются при решении профессиональных проблемных ситуаций и непосредственно в процессе обнаружения проблемности. В зависимости от содержания установленной проблемности М.М.Кашапов выделяет уровни ее существования и реализации: ситуативный и надситуативный [1]. Если в профессиональной деятельности преподавателя реализуется ситуативный уровень обнаружения проблемности, то принимаются решения, ориентированные на сиюминутную выгоду (добиться тишины в аудитории; продемонстрировать компетентность и т.п.). Ситуативность мышления проявляется в недооценке самого процесса взаимодействия между преподавателем и учащимся. Замечая малейшие отклонения в поведении учащихся, ситуативно мыслящие педагоги почти не проводят анализа собственных действий. Очевидно, что возникающие в процессе такого взаимодействия отношения являются потенциально конфликтными, т.к. предполагают отношение к учащемуся как к объекту учебно-воспитательного процесса; категория субъектности распространяется только на самого преподавателя, чьи действия и оценки рассматриваются как эталон. Надситуативный уровень мышления предполагает способность преподавателя подниматься над уровнем требований конкретной ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной педагогической задачи, что позволяет видеть не только ближние, но и отдаленные последствия своих действия и принятых решений. Поэтому преподаватели с надситуативным уровнем профессионального мышления в целом более успешны в профессиональной деятельности [1]. Таким

образом, определение уровня профессионального мышления педагогов является актуальным как в целях профилактики конфликтов, так и для определения перспектив саморазвития педагогов.

В ходе исследования нами поставлена цель: выявить наличие взаимосвязей между уровнем профессионального педагогического мышления и возрастом, полом, профессиональным статусом (преподаватель/мастер производственного обучения) и стажем педагогической деятельности испытуемых (до 10 лет и более 10 лет).

В качестве диагностического инструментария использован опросник «Выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (М.М.Кашапов, Т.Г.Киселева) [1]. Методика предусматривает как оценку преподавателем действий коллеги в проблемной ситуации, так и возможность предложить свой вариант поведения.

В обследовании приняли участие преподаватели и мастера производственного обучения учебных заведений среднего профессионального образования (40 человек).

Проведенное исследование позволило определить основные особенности поведения преподавателей с различными уровнями профессионального мышления в проблемных ситуациях, содержащих конфликт.

Преподаватели, продемонстрировавшие «ярко выраженный ситуативный уровень» профессионального мышления (30,0 % испытуемых) и «чаще ситуативный уровень» (42,5 %) более уверенно чувствовали себя в ситуации оценки действий другого; треть из них затруднились предложить свой вариант поведения в большинстве проблемных ситуаций. Выявлена тенденция к использованию этими преподавателями авторитарных, административных методов разрешения конфликтных ситуаций (обращение к куратору, заведующему отделением; акцент на функциях контроля и оценки). Более 50 % этой группы испытуемых продемонстрировали эмоциональное отношение к предложенным ситуациям, а также испытывали затруднения при аргументации своих действий. Предложенные ими варианты поведения в большинстве случаев не учитывали причин возникновения конфликта.

Преподаватели с «чаще надситуативным» (22,5%) и «надситуативным» (5%) уровнем профессионального мышления чаще высказывали предположения о причинах конфликтной ситуации, предлагали несколько вариантов поведения в зависимости от причин. Они также предпринимали попытку просчитать возможные последствия своих действий и в ряде случаев меняли первоначальное решение.

В процессе корреляционного анализа установлена значимая отрицательная корреляция между уровнем проблемности при решении педагогической проблемной ситуации и стажем педагогической деятельности ($r=0,31$, $p=0,05$): преподаватели со стажем работы до 10 лет более склонны к творческому решению проблемных ситуаций, поиску компромиссного решения, чаще допускают собственную неправоту и готовы пересмотреть свои действия. Преподаватели со стажем работы более 10 лет более склонны к стереотипным решениям и некритичной опоре на собственный опыт.

В то же время не выявлено значимых связей между уровнем профессионального педагогического мышления и возрастом, полом, профессиональным статусом испытуемых,

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости планомерной работы по совершенствованию профессионального мышления преподавателей, независимо от стажа их педагогической деятельности.

Библиографический список:

1. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
2. Поваренков Ю.П. Уточнение отдельных понятий системогенетической концепции профессионального становления личности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 22-30.

Системный анализ отношений младших школьников

А.И. Коротаева,
асп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Категория «психологические отношения» – одна из фундаментальных в психологической науке. В содержание понятий отношения включается социально-личностный смысл любых связей человека с миром, другими людьми, обществом, самим собой. Анализ категории «отношения» происходит в рамках всех других отношений человека с реальной действительностью. Изучение отношений со сверстниками как фактора психического развития ребенка осуществляется в психологии, главным образом, в тех возрастах, ведущая деятельность которых инициирует данное направление исследований: игра дошкольников и общение подростков. В младшем школьном возрасте предметом исследования становится учебная деятельность, а отношения рассматриваются в диаде «ребенок - взрослый» или «ученик – учитель». Включение в контекст изучения динамики развития отношений младших школьников на примере мальчиков и девочек является темой, недостаточно изученной как в практической, так теоретической психологии. Этот факт указывает на актуальность изучаемой проблемы.

Под отношениями мальчиков и девочек в младшей школе нами понимаются различные формы взаимосвязи младших школьников, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности. Данные отношения встроены в широкий социальный контекст и проявляются на разных уровнях общества.

Отношения мальчиков и девочек в младшей школе можно характеризовать по следующим параметрам.

Во втором классе у девочек и мальчиков не сформировано четкое представление о том, каким должен быть представитель другого пола. При этом девочки демонстрируют более конкретное понимание противоположного пола ($U=615{,}500$; при $p\leq 0{,}001$). В четвертом классе девочки и мальчики показывают достаточный уровень знаний и представлений о другом поле фактически на одном уровне ($U=1210{,}500$, при $p>0{,}05$). Данную особенность можно объяснить несколькими факторами, оказывающими влияние на младшего школьника. Так, в школе учитель стремится в совместных играх и занятиях, в общем труде, поощрять «мужские» и «женские» роли детей согласно их биологическому полу. Поведение, не характерное для данных ролей, порицается. В начальной школе девочки демонстрируют более высокий уровень социальной ответственности и большую, чем мальчики, гибкость, способность вербально и невербально демонстрировать социально одобряемые формы поведения. Кроме того, большинство педагогов в школе – женщины.

Необходимо отметить, что по результатам исследования отношений младших школьников, характеристики мальчиков и девочек не только дифференцированы, но и иерархично организованы, то есть характеристики девочек более позитивны, желательны, социально приемлемы и поощряемы.

Прослеживая возрастную динамику выявленных различий в общении младших школьников в зависимости от пола сверстников, можно установить устойчивую тенденцию, проявляющуюся в том, что от второго класса к четвертому возрастает число контактов с детьми противоположного пола. При этом данные социометрического исследования показывают, что к концу начальной школы девочки выбирают мальчиков чаще, чем мальчики девочек. Другой тенденцией является увеличения числа взаимных выборов, производимых мальчиками и значимое уменьшение невзаимных выборов ($U=679{,}000$; при $p\leq 0{,}01$). Подобная тенденция свидетельствует о росте общеинтеллектуального потенциала мальчиков, выборы одноклассников, как своего, так и противоположного пола, совершаются ими более осознанно, чем на предыдущем этапе. Особенности, которыми характеризовались общение со сверстниками девочек и мальчиков, проявилось в том, что у девочек объединения более устойчивые, чем у мальчиков. Однако у мальчиков общение интенсивнее, чем у девочек, объединения более масштабные.

Рассматривая формирование гендерной идентичности младших школьников, отметим, что она представляет собой результат особого процесса согласования факторов, который протекает в субъективном, внутреннем психологическом пространстве личности. В ходе этого процесса человек решает задачу принятия или выработки способов социокультурной презентации своих анатомических качеств в той манере и форме, которая отвечает его индивидуальным личностным особенностям. Отсюда следует, что гендерная идентичность характеризуется через гендерные представления о себе, гендерную самооценку, гендерные планы, способы и структуры поведения. Гендерная идентичность младших школьников способствует успешному развитию личности ребенка в целом, формированию социально приемлемых моделей поведения, основанных на личных интересах, потребностях, ценностях ребенка. Гендерная идентичность способствует адаптации ребенка в школьной среде.

Во втором классе у девочек доминирующая идентификация с матерью (U=655,000; при p≤0,001). К четвертому классу преобладает самоидентификация (U=981,000; при p≤0,01). У мальчиков во втором классе доминирует идентификация с отцом (U=690,000; при p≤0,05), а к четвертому – самоидентификация (U=546,000; при p≤0,001). Формирование гендерной идентичности в младшем школьном возрасте происходит у мальчиков и девочек сходным образом: важнейшую роль играет идентификация с родителями своего пола. Развитие гендерной идентичности мальчиков происходит более конфликтно, чем у девочек. С рождения ближайшее окружение ребенка составляют женщины, что значительно облегчает формирование идентичности девочек. Анализируя условия образовательной среды, следует отметить, что учителя, исходя из собственных гендерных представлений, акцентируют внимание на «правильности», нормативности поведения девочек, большинство сравнений с мальчиками - одноклассниками в учебной деятельности положительны по отношению к девочкам. Так, к четвертому классу мальчику демонстрируют малозначительную разницу в идентификации с отцом и самоидентификации.

Гендерные стереотипы – стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям мужское и женское [2, с. 247].

От второго к четвертому классу расширяется и конкретизируется содержание гендерных стереотипов у младших школьников.

Формирование гендерных стереотипов у девочек происходит быстрее и успешней, чем у мальчиков, в силу явной и скрытой сегрегации младших школьников. Основной проблемой гендерного развития мальчиков является наличие внутреннего конфликта, связанного с противоречиями тех норм и ценностей, которые транслирует «женское» социальное окружение и собственными представлениями о «настоящем» мальчике.

Динамика отношений младших школьников проявляется в диапазоне от сегрегации во втором классе до консолидации мальчиков и девочек в четвертом. Этому способствует и организация учебного процесса, и воспитательные установки педагогов. Отношения младших школьников анализируются как многоуровневый конструкт, детерминированный представлениями, стереотипами, установками, идентичностью и условиями жизнедеятельности.

Библиографический список:

1. Ильин Е.П. Пол и гендер. - СПб.: Питер, 2010.
2. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. - СПб.: Алетейя, 2004.
3. Фромм Э. Искусство любить. - М.: Аст Москва, 2009.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Флинта, 2006.

Повышение психолого-педагогической компетентности как необходимое условие продуктивного разрешения конфликтов в семейном воспитании подростков

С.Н. Куровская,
маг.пед.н., ст.преп. кафедры социальной и коррекционной педагогики
ГрГУ, г. Гродно, Беларусь

На современном этапе развития науки значительное место занимают поиски эффективных способов продуктивного разрешения конфликтов. Подход к пониманию сущности конфликтов в разных сферах жизни, их роли, способов преодоления в условиях педагогической деятельности основывается на смежности философских, психологических, педагогических, конфликтологических и др. знаниях о сущности и роли этого феномена. В ходе нашего исследования стало возможным выделить условия продуктивного разрешения конфликтов, возникающих в семейном воспитании подростков.

Термин «условие» определяется как «совокупность факторов, создающих среду, в которой протекает что-либо, обстоятельства, обстановка, ситуация» [2, с. 454]. Мы считаем, что необходимым условием продуктивного разрешения подростковых конфликтов, возникающих в семье, является повышение психолого-педагогической и конфликтологической компетентности родителей, учителей, воспитателей, психологов и других участников образовательного процесса. Психолого-

педагогическая компетентность связана с конфликтологической, так как в процессе конфликта педагог должен уметь «осуществлять различные психологические и педагогические воздействия на подростков и их оппонентов, уметь вести индивидуальную работу с каждым» [1, с. 65]. Исследовательская практика показала, что очень часто конфликты возникают и разворачиваются по причинам сугубо когнитивным. Подростки, родители или другие члены семьи плохо себе представляют, каковы психологические причины возникновения конфликтов, каковы состояния оппонентов в конфликте, особенности поведения и общения, какова динамика конфликтов, что стоит за применяемыми приемами и тактиками конфликтного противоборства. Это незнание только усугубляет противоречия, провоцирует стихийные инциденты, мешает конструктивному разрешению.

Поэтому мы считаем, что одной из важнейших психологических причин конфликтов является недостаток конфликтологической компетентности. Понятие «конфликтологическая компетентность» является довольно новым.

В научных исследованиях до недавнего времени термин «конфликтологическая компетентность» прямо не употреблялся, но подразумевалось, что нужны соответствующие специальные знания и умения. Конфликтологическая компетентность не сводится только к системе знаний о сущностных характеристиках конфликта, а предполагает активное воздействие на него. В то же время наличие определенных знаний и умений в области конфликтологии требует развития определенных личностно-профессиональных качеств (в частности, оптимального уровня рефлексии), позволяющих применять с требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом.

Конфликтологическая компетентность имеет свою психологическую структуру, включающую: гностический компонент конфликтологической компетентности; проектировочный компонент; конструктивный компонент; коммуникативный компонент. В психолого-педагогическую и конфликтологическую компетентность, а также функциональную грамотность в этой области участников образовательного процесса мы включаем: определенный уровень базовых знаний в области педагогики, психологии, социальной педагогики, конфликтологии; понимание значения и умения применять эти знания в собственной деятельности и в обучении подростков и родителей; наличие творческих способностей и умений решать задачи общего образования и разрешать нестандартные конфликтные ситуации, возникающие в семье, воспитывающей подростков; владение методиками работы с семьей и методикой воспитательной работы с подростками.

Одной из существенных причин, затрудняющих формирование педагогической компетентности педагогов в вопросах семейного воспитания подростков, решению проблем, возникающих в семье, разрешению продуктивных подростковых конфликтов, является противоречие между специальным образованием учителей в высших учебных заведениях, подготовкой к работе с семьей, воспитательной работой с подростками и необходимостью осуществлять эту работу в своей педагогической деятельности. В результате анализа документальных источников по педагогической практике студентов четвертого и пятого курсов (конспекты, протоколы наблюдений, анализа воспитательных мероприятий, итоговые отчеты) установлено, что студенты недостаточно владеют навыками разрешения продуктивных подростково-родительских конфликтов, возникающих в семье. В среднем около 18 % студентов качественно формируют задачи в этом направлении, конкретизируют такого рода деятельность, используя различные ситуации, игры, тренинговые упражнения, создавая положительный психологический настрой у подростков, благоприятный микроклимат для педагогического общения. Таким образом, уже на этапе педагогической практики обнаруживаются признаки и предпосылки функциональной неграмотности и педагогической некомпетентности студентов, будущих педагогов в вопросах семейного воспитания детей подросткового возраста и решению проблем, возникающих в семье. Решением данной проблемы, что является одной из перспективных возможностей в преодолении проблемы, связанной с необходимостью формирования педагогической компетентности и функциональной грамотности классных руководителей, учителей, воспитателей, социальных педагогов, практических психологов, может стать создание специальных программ для самообразования и повышения их квалификации, а также подготовки будущих педагогов.

Исследование показало, что для формирования умений социально-коммуникативной компетентности целесообразно использовать профилактические методы: интроспекции; эмпатии; логического анализа; творчества; позитивного самоутверждения; совместной власти; управления

эмоциями; анализа конфликтных ситуаций; социально-педагогического тренинга; метод интуиции; воображения. На наш взгляд, знания таких важнейших проблем, как основы педагогики семьи, позволяют педагогам формировать у себя психолого-педагогическую готовность к взаимодействию с семьей, сознательно развить важнейшие профессиональные качества, которые обеспечат успех этого взаимодействия. Основными задачами являются: вооружение классных руководителей, учителей, воспитателей, психологов, социальных педагогов, а также студентов педагогических специальностей системой знаний о сущности социально-психологического тренинга; социально-психологического тренинга; ознакомление педагогов, со спецификой социально-педагогического тренинга; формирование у них умения анализировать процессы взаимодействия педагогов с воспитанниками, родителей с детьми и подростками, а также готовности и способности моделировать предстоящие контакты с подростками, их родителями и другими членами семьи.

Анализ исследовательской работы по взаимодействию родителей, учителей, социальных педагогов, психологов и классных руководителей позволил определить такие: формирование культуры семейных отношений; нравственное воспитание и развитие подростков; опыт социального взаимодействия и ответственного поведения во всех видах деятельности подростков и родителей. Формы и содержание работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству. В ходе нашего исследования были выделены определенные требования к подготовке родителей, необходимые для организации семейного воспитания подростков: знание психолого-педагогических особенностей детей подросткового возраста; знание структуры, содержания и педагогических функций продуктивных конфликтов, возникающих в семейном воспитании подростков; владение техниками разрешения продуктивных конфликтов.

Таким образом, повышение психолого-педагогической и конфликтологической компетентности педагогов и родителей в вопросах исследуемой проблемы, способствует углублению знаний и формированию умений у педагогов и родителей в решении проблем, возникающих в семейном воспитании подростков, позволяет анализировать процессы межличностного конфликтного взаимодействия, влияет на готовность и способность моделировать предстоящие подростковые конфликты в семье, а также преодолевать негативные тенденции в воспитании и развитии подростков.

Библиографический список:

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте / 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.
2. Словарь синонимов и антонимов для школьников / сост. Е.Л. Бутенко. – СПб.: Литера, 2003.

Исследование мотивации научно-исследовательской деятельности на начальном этапе научной деятельности

Т.В. Огородова,
к.пс.н., ст.преп. кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ, г. Ярославль;
Ю.С. Медведева,
ст. 5 курса факультета психологии ЯрГУ, г. Ярославль

Одной из важнейших проблем современной науки в РФ является сохранение научных традиций в широком спектре направлений научных исследований. Ни для кого не секрет, что основной причиной является недофинансирование, но следует вспомнить и о научных кадрах, которые в силу этого стремятся найти свое место для научной деятельности за рубежом.

Это является крайне негативным для научных школ, отдельных направлений науки, да и всей науки РФ в целом. В большинстве своем это касается специалистов молодого и среднего возрастов, чьи амбиции выходят за предложенные им рамки. Мотивы ученых для занятия их деятельностью могут быть разными. Необходимо дифференцировать два аспекта. Один аспект – это мотивация выбора научной деятельности, другой – выяснение причин того, почему ученый взялся за разработку данной научной темы, что обусловило возникновение у него той или иной идеи [1].

Вряд ли можно поспорить, что внутренняя мотивация играет при этом не последнюю роль. Разные мотивы имеют под собой разные основания. Они не всегда носят просветительский характер. Часто однообразная работа и нежелание менять ситуацию могут привести к тому, что данный научный деятель не реализует свои возможности, хотя, казалось бы, обладает необходимыми способностями и возможностями. При этом он может быть достаточно уважаемым преподавателем и иметь определенный статус и вес среди ученых, но не являться ученым-новатором. Внутренняя мотивация представляется основным фактором прихода человека в науку. Уже давно известно, что предпосылки формирования того или иного профессионала закладываются еще в школьные времена. Старшеклассники ищут свой путь в жизни, то, что могло бы стать их судьбою. Замотивированность на данный вид деятельности будет обеспечивать ее дальнейший успех. Научная деятельность не является исключением. Если предположить, что человек склонен к научным изысканиям, то в итоге можно воспитать цвет российской науки, а это в свою очередь влияет и на развитие самого государства в целом и его престижа на мировой арене.

Цель работы: Установить ведущие мотивационные факторы включенности в научно-исследовательскую деятельность у школьников.

В нашем исследовании приняли участие 34 старшеклассника (10–11 классы), заинтересованных в научной деятельности, и 100 студентов 3-4 курсов.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых гипотез использовались следующие методики: «Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (М. М. Кашапов, Ю.В. Скворцова), тест Креативность» (Н. Вишнякова), «Изучение мотивации научно-исследовательской деятельности» (Т.В. Огородова, Ю.С. Медведева).

В результате проведенного исследования установлено, что существуют значимые различия между двумя выборками: учащимися 10–11 классов, желающими заниматься научно-исследовательской деятельностью, и студентами, которые ежегодно занимаются научной деятельностью в виде курсовой работы. Способность определять главные идеи у студентов более выражена (U=213; p=0,001). Студенты имеют значительный опыт работы с большими объемами информации. При подготовке к семинарским занятиям, выполнении курсовых работ умение выделить существенное, главное, способность к обобщению является обязательным условием структурирования информации, показателем уровня осмысления материала. Также важно отметить, что студенты в силу возраста и большей самостоятельности имеют больше возможностей выбора в различных сферах жизни, в том числе и в выборе направления своей научной работы.

Выявлены различия по показателю «управление временем», который значимо выше у школьников (U=1081,5; p=0,001). Подобное положение может быть объяснено тем, что студенты в силу более свободной формы обучения распределяют свое время несколько хаотично, а школьники имеют более строгую регламентацию своих действий.

По полученным результатам методики МЗМА можно говорить о том, что корреляция между «метакогнитивными знаниями» и «метакогнитивной активностью» является значимой (r = 0,371; p = 0,031), то есть, чтобы использовать различные приемы структурирования информации, планировать свою когнитивную деятельность, приобрести навыки управления собственными когнитивными процессами, необходимо осознавать уровень функционирования собственных познавательных процессов, то есть внимания, памяти и мышления. С этими двумя параметрами имеет обратную значимую корреляцию «выбор главных идей» (r = - 0,355; p = 0,039), (r = - 0,497; p = 0,003), подобное может говорить о том, что выбор информации первостепенной важности для работы осложняется оценочными, отслеживающими внутренними процессами, таким образом, помимо основной умственной работы, включается ряд процессов, мешающих ей.

Не выявлено значимых различий между выборкой школьников, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, и студентами вуза по показателям метакогнитивные знания (МЗ) и метакогнитивная активность (МА). Следовательно, мы можем утверждать, что эти навыки, которые являются одними из наиболее значимых при занятии научной деятельностью, уже сформированы в этой группе школьников (важно подчеркнуть, не у всех старшеклассников, а именно у той части, которая уже пробует себя в самостоятельной научно-исследовательской работе) на «студенческом» уровне.

В результате анализа показателей методики мотивации научной деятельности «МНД» (разрабатываемой нами) выявлено, что «социальная полезность» и материальное благополучие имеют отрицательную корреляцию (r = - 0,537; p= 0,001). Это может свидетельствовать о том, что

учащиеся, занимающиеся научной деятельностью, имеют представление о научной деятельности как социально полезной, но малооплачиваемой сфере. Мы считаем, это связано со стереотипностью общественного мнения, передающегося школьникам. Возможно, это говорит об оценке научной деятельности, т.е. либо человек совершает что-то важное, значимое, но при этом не получает достойного вознаграждения, либо идет путями, уже давно освоенными и приносящими личную выгоду, но не представляющими большой значимости.

«Творчество» имеет значимую обратную корреляцию с «карьера» и «материальное благосостояние» ($r = - 0,660$; $p = 0,022$) и ($r = - 0,774$; $p = 0,001$). Это можно объяснить тем, что творчество требует новаторского подхода и свежих идей, для учащихся же «карьера» и «материальное положение» скорее всего связаны с пониманием стабильности и в некоторой степени консерватизма, тогда как «творчество» относится скорее к свободной деятельности, хобби и т.д. и является несколько рискованным. Скорее всего, школьники, занимающиеся научной деятельностью, не совсем четко представляют, что же наука, как деятельность, собой представляет, так как имеют не очень большой опыт подобного рода.

В то же время мотивы «карьера» и «материальное благосостояние» значимо коррелируют ($r = 0,492$; $p = 0,003$), что является логически закономерным для принятого в обществе мнения о карьерной лестнице: чем выше занимаемая должность, тем более она материально благополучна. Это же мнение относится и к карьере научного деятеля: чем более высокий статус занимает человек, тем более закономерно предположить, что он более материально состоятелен.

«Общение» и «профессиональный уровень» при этом имеют значимую отрицательную корреляцию ($r = - 0,401$; $p = 0,019$), подобное можно объяснить тем, что близкий личностный контакт может отвлекать от деятельности, оказывая существенное негативное влияние на качество работы.

Таким образом, можно заключить, что школьники более эмоционально и открыто подходят к вопросу научной деятельности, в то время как студенты имеют базис знаний и способности использовать их главные моменты. Но школьники, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью, не в полной мере осознают особенности и специфику научных работ.

Были выявлены значимые различия между школьниками и студентами по показателям «материальное благополучие» ($U=1202$; $p=0,001$) и «общение» ($U= 1050$; $p=0,01$). Студенты рассматривают фактор материального достатка (т.е. возможность получать достаточное материальное обеспечение, занимаясь научной деятельностью) значительно выше, чем школьники. Это может быть связано с тем, что студенты уже готовятся к непосредственной самостоятельной профессиональной деятельности и вопрос материального обеспечения встает очень остро, Студенты отмечают, что научно-исследовательская деятельность должна хорошо оплачиваться и давать возможность достойного материального положения. Для школьников такого рода деятельность – это увлечение, интерес, мало связанный с деньгами.

Значимость общения как мотивационный фактор более выражена у школьников. Данное обстоятельство может быть объяснено тем, что, взаимодействуя с научным руководителем, увлеченными, активными сверстниками, участвуя в различных школьных научных конференциях, школьники приобретают совершенно другой круг общения, в отличие от круга своих одноклассников. Возможность такого общения оценивается ими очень высоко и определяется как один из ведущих мотивационных факторов занятия научной деятельностью. У студентов, в представлении которых научная работа подчас может быть сведена к написанию курсовой работы и очень часто является исключительно индивидуальной, круг общения сводится к минимуму – общению с научным руководителем.

Библиографический список:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - М., СПБ.: Питер, 2000.

Формирование профессиональной социально-психологической компетентности студентов в вузе

Т.М. Панкратова,
к.пс.н., доц. кафедры социальной и политической психологии

ЯрГУ, г. Ярославль

В современных условиях интенсивных социальных перемен профессиональная деятельность выпускников вузов, являясь одним из значимых факторов, способных обеспечить успешное социальное и экономическое развитие общества, претерпевает существенные изменения. Сегодня важнейшими для профессионалов - психологов в том числе являются такие личностные качества, как гибкое креативное мышление, инициативность, нацеленность на результат, умение взять ответственность на себя и высокая стрессоустойчивость. При этом увеличивается значимость определенного вида профессиональных навыков и умений, которые можно объединить категорией *социально-психологическая профессиональная компетентность (СППК),* а именно: навыков самоорганизации; навыков межличностного общения; анализа своей деятельности и умения применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции собственной деятельности и психического состояния; способностью и готовностью к анализу форм взаимодействия в трудовых коллективах, проведению работ с кадровым составом с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса; реализации интерактивных методов, психологических технологий, ориентированных на личностный рост сотрудников и формирование команды. СППК обеспечивает не только психологическую готовность к профессиональной деятельности и эффективную организацию этой деятельности, но и позволяет профессионалу быстро и адекватно адаптироваться в различных социальных ситуациях и эффективно выполнять заданную социальную роль, отвечающую общественным требованиям и социальным нормам, и не нарушающую при этом идентичность профессионала.

Проблема развития СППК студентов тесно связана с *технологиями обучения,* в основе которых находятся рефлексивно-инновационный и личностно-позиционный подходы. В качестве примера такой инновационной технологии можно назвать технологию, построенную на работе с *образом успешного профессионала*, которая является более эффективной для развития СППК, чем технологии, построенные на тренинге отдельных профессионально важных умений и навыков (Дурманова И.В., 2006). Идея о ведущей роли образа в регуляции психической деятельности, который, кроме функции отражения, выполняет функцию регуляции деятельности субъекта и обеспечивает динамику личностного и профессионального развития, высказывалась многими учеными (Артемьева Ю.Е., 1999, Климов Е.А. 1995, Леонтьев А.Н., 1979, Леонтьев А.А., 2001, Леонтьев Д.А., 2003 и др.). Образ успешного профессионала является одним из тех психических образований, который наряду с прочной мотивацией к деятельности и возможностью личностной самореализации средствами профессии, является регулятором личностного и профессионального развития.

Каким образом может быть реализована инновационная технология развития СППК студентов в период обучения в вузе?

Первое направление работы – это целенаправленное развитие системного образа успешного профессионала, которое строится на основе *рефлексивно-инновационного подхода* в обучении с применением активных методов и предполагает последовательность следующих этапов: 1) *категоризацию системы образов* путем формирования у студентов адекватных представлений, в результате которой происходит упорядочивание элементов и характеристик образа успешного профессионала; 2) *идентификацию,* состоящую в согласовании и максимальном сближении идеального образа успешного профессионала и реального образа-Я студента путем ролевых проб, освоении успешных образцов поведения путем замены старых поведенческих стереотипов. Это направление предполагает активную вовлеченность студента как субъекта учебной деятельности в процесс формирования образа профессии, в котором отражаются представления о ней: а) представления о предметной области профессии (целях, средствах их осуществления, условиях труда); б) представления об успешном субъекте профессиональной деятельности; в) представления о профессиональной общности. Результатом этой деятельности является построение на основе представлений в сознании студента «эталонного» образца успешности в профессии.

Второе направление реализации инновационной технологии развития СППК студентов предполагает использование *личностно-позиционного подхода* в преподавательской деятельности и предполагает развитие эффективного имиджа и авторитета преподавателя как компонентов профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Профессиональная деятельность педагога отличается выраженностью социально-психологических характеристик, таких как социально-перцептивные и коммуникативные способности, культура речи, позиция в межличностном

общении. Эффективность процесса обучения во многом зависит от того, насколько адекватен педагог образу успешного профессионала и насколько точно воспринимают его студенты.

Имидж преподавателя представляет собой социально-психологический образ, формирование которого обусловлено наличием ярко выраженных спонтанно и осознанно презентируемых качеств преподавателя, легко воспринимаемых окружающими при первом контакте и соответствующих ожиданиям студенческой аудитории, являющихся прологом к формированию авторитета. В ряде исследований, посвященных имиджу преподавателя (Е.А. Петрова, Е.Н. Русская, В.Н. Черепанова, И.П. Чертыкова, Т.А. Бусыгина и др.), выявлены эмпирические данные, свидетельствующие о наличии различий между представлениями о своем имидже преподавателей и релевантными представлениями студентов. Педагоги оценивают себя несколько выше по фиксированным параметрам («Я»-профессиональное и «Я»-имиджевое) по сравнению с системой студенческих оценок. Представления студентов об имидже «позитивно оцениваемого» ими педагога претерпевают незначительные изменения на протяжении всего процесса обучения в вузе (динамика выявлена по таким составляющим имиджа педагога, как «любовь к профессии», «направленность на партнерские отношения»). Динамика представлений студентов об имидже «негативно оцениваемого» ими преподавателя позволяет говорить о возрастающей требовательности студентов к своим педагогам по мере их взросления и накопления опыта учебной деятельности. К таким «негативно оцениваемым» характеристикам имиджа преподавателя относятся: «неинтересное изложение материала», «шаблонность внешнего облика», «неразвитые социально-перцептивные способности», «фрагментарное знание материала», «эмоциональная неустойчивость», «неграмотность речи» [1]. Имидж, формирующийся на первых занятиях, становится частью структуры профессиональной компетентности преподавателя в отличие от авторитета, который складывается в течение длительного времени совместной работы преподавателя и студентов. Оба эти компонента профессиональной компетентности преподавателя способствуют формированию у студента образа успешного профессионала.

Кроме имиджевых характеристик, большое значение в формировании СППК студентов имеет развитие *системы саморегуляции,* обеспечивающей целесообразное функционирование человека, успешность его взаимодействия с миром, другими людьми, способствующее реализации поставленных целей в любой сфере жизнедеятельности и поддержанию нормального психического состояния. В концепции функциональных структур регуляции психических состояний, предложенной А.О. Прохоровым, благодаря рефлексии образа актуального и желаемого психического состояния осуществляется оценка, сличение актуального состояния с искомым, вносится коррекция в применяемые способы и приемы саморегуляции. [2, с. 56]. Этот процесс связан с активностью сознания субъекта, имеет личностный смысл, носит индивидуальный характер, что и позволяет говорить об индивидуальном стиле саморегуляции психических состояний.

При профессиональной подготовке кадров диагностика индивидуального стиля саморегуляции психических состояний помогает скорректировать систему самоотношения, определения жизненных планов и перспектив. В исследованиях Л.С. Улановской экспериментальным путем было установлено, что динамика влияний, оказываемых со стороны характеристик доминирующих психических состояний, обусловлена особенностями адаптации к условиям профессионально-ориентированного обучения. Динамика характеристик доминирующих психических состояний определяет степень выраженности в структурах индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов таких характерных особенностей как: 1) способность к выдержке, 2) эмоциональная устойчивость, 3) стремление к достигнутому результату, 4) ощущение удовлетворенности [3, с. 27]. Автором были выявлены активная, активно-пассивная и пассивная структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний и представлена картина их развития у студентов разных курсов обучения.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что развитие социально-психологической профессиональной компетентности студентов будет более эффективно, если процесс обучения будет организован с опорой на внутренние психические регуляторы деятельности, в частности, образ успешного профессионала и систему саморегуляции психических состояний.

Библиографический список:

1. Бусыгина Т.А. Индивидуальный имидж как социально-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза; автореф. дисс. на соискание уч. ст. канд. психол. наук. - Самара, 2004.
2. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности.- М.: ПЕР СЭ, 2005.
3. Улановская Л.С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов; автореф. дисс. на соискание уч. ст. канд. психол. наук. - Москва, 2011.

Творческая активность как определяющий фактор в структуре социально-личностных компетенций студентов гуманитарных специальностей*

И.В. Плаксина,
к.пс.н., доц. кафедры общей и педагогической психологии
ВлГУ, г. Владимир

Реализация компетентностного подхода в системе обновляющегося высшего образования ставит перед вузом задачу поиска методологических основ, механизмов, технологий, способных развернуть воспитание и обучение в соответствии с новым образовательным подходом. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отмечается, что вуз обязан сформировать социокультурную среду, способствующую развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие студенчества в работе общественных организаций, творческих клубов, научных студенческих обществ.

Одним из инновационных образовательных подходов, решающих воспитательные и образовательные задачи высшей школы, является моделирование воспитательного пространства вуза. Сущность образовательной среды и воспитательного пространства рассматривается в трудах В.И. Панова, В.А. Ясвина, Л.И. Новиковой, Г.Н. Серикова, А.В. Сперанского, М.Я. Виленского, В.И. Гинецинского, В.С. Ильина и др. [1].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем возможности формирования социально-личностных компетенций студента гуманитарного вуза в условиях продуктивного развития воспитательного пространства средствами внеучебной воспитательной деятельности. Содержание социально-личностных компетенций, опираясь на работы И.А. Зимней [2], мы определяем как совокупность ценностно-смысловых ориентаций в мире, компетенции гражданственности, компетенции самосовершенствования, саморегулирования, компетенции социального взаимодействия, творческую активность личности.

Задача оценки результатов формирования социально-личностных компетенций носит системный характер, требующий анализа деятельности вуза в целом. Основанием для построения системы мониторинга воспитания в вузе является программа воспитательной деятельности на цикл обучения, учитывающая особенности этапов профессионального развития. В Концепции воспитательной деятельности Владимирского государственного гуманитарного университета [1] предложена система качественных и количественных критериев и показателей продуктивного развития воспитательного пространства.

Для подсчета *количественных* показателей продуктивного развития воспитательного пространства разработаны критерии оценки воспитательной работы на факультетах вуза. В перечень критериев входит количество выполненных социально значимых дел, количество студентов и преподавателей, участвующих в общеуниверситетских событиях в течение всего года (научных, спортивных, творческих, трудовых). Количественные показатели продуктивного развития воспитательного пространства отражают объективный уровень творческой самореализации студенческой молодежи в творческой воспитательной деятельности, которая является стимулом к усилению творческой активности и профессиональному росту личности. Подсчет количественных показателей осуществляется в рамках конкурса «Факультет – лидер ВГГУ».

Качественные показатели продуктивного развития воспитательного пространства оценивались с помощью диагностических шкал отношения студентов к выбору вуза, содержанию образования и воспитательной деятельности, академической группе и т.д. [1].

Для *качественной диагностики* уровня развития социально-личностных компетенций в нашем исследовании был подобран блок психологических методик, отвечающих задачам исследования: методика Шварца для изучения ценностей личности, опросник «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина, опросник «Творческая активность личности» М.М. Кашапова. Концепции, структуры и область применения методик позволяют оценить параметры социально-личностных компетенций, выделенных И.А. Зимней: нормативные идеалы и ценности личности, творческую активность, тенденции к благоприятным отношениям сотрудничества, открытость опыту, коммуникативную активность, добросовестность и способность к саморегуляции.

В выборку исследования вошли студенты III курса факультета иностранных языков, физико-математического, исторического, технико-экономического и юридического факультетов (всего 134 человека, из них 105 – девушки, 29 – юноши, возраст – 19 лет) и студенты V курса тех же факультетов (всего 118 человека, из них – 84 девушки и 34 –юноши, возраст – 21 год).

Разбиение выборки согласно правилам стандартизации по результатам анализа показателей творческой активности позволило выделить группы студентов с низкой, средней и высокой активностью. Далее мы сравнили результаты, характеризующие личностные особенности испытуемых и проявляющиеся в профессиональной деятельности в зависимости от уровня творческой активности. Это позволило выявить, что по мере возрастания творческой активности наблюдается возрастание коммуникативной активности, открытости опыту, добросовестности, сотрудничества. Подобным образом были рассмотрены нормативные идеалы личности. Расчеты с помощью U-критерия Манна-Уитни установили, что в группах с высокой и низкой творческой активностью есть значимые различия на 5% уровне (при $U_{крит0.005}$=123) по шкале «доброта» ($U_{эмп}$=120), «универсализм» ($U_{эмп}$=102.5) и «самостоятельность» ($U_{эмп}$=107.5).

Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил обнаружить значимые связи творческой активности личности со шкалами опросника ЛОП. Наибольшая значимая связь получена при корреляции шкал «экстраверсия» и «творческая активность личности» (r=0.305), «сотрудничество» и «творческая активность» (r=0.284), «добросовестность» и «творческая активность» (r=0.231). Применение метода нахождения максимального корреляционного пути позволило установить, что «открытость опыту» является определяющим фактором в структуре профессиональных качеств личности. Коммуникативная активность, творческая активность, добросовестность подчинены открытости опыту. Важно подчеркнуть, что открытость опыту согласно конструкту методики, понимается как тенденция принимать и поддерживать новые идеи и совершенствоваться в профессиональной деятельности.

На рисунке 1 представлен сравнительный анализ результатов творческой активности студентов разных факультетов. При сравнении результатов с помощью t-критерия Стьюдента статистически значимые отличия получены между результатами физико-математического и юридического факультета ($p<0.01$). Эти достоверные качественные расхождения подтверждаются результатами количественной оценки показателей продуктивного развития воспитательного пространства факультетов в рамках конкурса «Факультет − Лидер ВГГУ». Общий количественный балл физико-математического факультета по критериям оценки воспитательной работы факультета составил по итогам 2010 - 2011 учебного года 952 балла, а юридического факультета – 2232,7 балла.

Рисунок 1. Различия в выраженности творческой активности студентов разных факультетов

Сравнение результатов факультетов ФМФ и ЮФ по шкалам методик ЛОП и Шварца выявили достоверные отличия по шкале «добросовестность» ($t_{эмп}=2.083>t_{крит0.05}=1.976$,). «доброта» ($t_{эмп}=2.523>t_{крит0.05}=1.976$), «самостоятельность» ($t_{эмп}=2.148>t_{крит0.05}=1.976$), «стимуляция» ($t_{эмп}=3.399>t_{крит0.01}=2.609$), «гедонизм» ($t_{эмп}=2.894>t_{крит0.01}=2.609$), «достижения» ($t_{эмп}=2.610>t_{крит0.01}=2.609$).

Подводя итоги, можно утверждать, что открытость опыту и творческая активность является определяющим фактором в структуре профессиональных качеств студентов III и V курсов. Достоверные качественные различия выраженности этих параметров по факультетам соотносятся с достоверными различиями в количественных результатах оценки показателей продуктивного развития воспитательного пространства факультета. Таким образом, продуктивное развитие воспитательного пространства вуза является одним из условий развития социально-личностных компетенций студенческой молодежи.

* - Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ; № проекта 10-06-00271а

Библиографический список:

1. Дрозд К.В., Плаксина И.В. Воспитательная деятельность Владимирского государственного гуманитарного университета: научно-методический аспект. – Владимир: ВГГУ, 2010.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

Формирование креативной и коммуникативной компетентности педагогов в рамках применения здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях*

И.В. Серафимович,
к.пс.н, ст.преп. кафедры педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ, г. Ярославль

Актуальность работы обусловлена тем, что в последнее время проблема сохранения психологического здоровья педагогов в образовательных учреждениях стала, на наш взгляд, особенно острой. Этот вопрос сейчас часто обсуждают в научных кругах, в СМИ и правительстве, неоднократно президент РФ Д.А. Медведев в своих выступлениях сообщал о своей озабоченности уровнем здоровья участников образовательного процесса и введении в образование здоровьесберегающих технологий.

По данным ученых, социокультурные и профессиональные стрессогенные факторы служат причиной быстрого изнашивания организма педагогов, их преждевременного старения, приводят к возникновению психосоматической патологии у 70-90% учителей (С.Г. Ахмерова, М.Т. Громкова, Н.А. Литвинов). С увеличением педагогического стажа у них нарастают психопатологические состояния невротического или психопатического характера (А.К. Осницкий).

Сегодня важность работы по сохранению и укреплению здоровья всех участников образовательного процесса не вызывает сомнений. И, конечно же, данная проблема решается отчасти успешно многими организациями и ведомствами, при этом, говорить о единстве подходов и точек зрения пока не приходится. Следует отметить, что какие бы реформы не проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – школьном учителе. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений и инноваций. Эта идея является сейчас общепризнанной, и существуют различные варианты обучения педагогов внедрению в учебный общеобразовательный процесс идеи здоровьесберегающих технологий. Опыт практической деятельности Городского центра и анализ научной литературы показывает, что работа педагога в рамках здоровьесбережения включает в себя,

как минимум, два направления: а) **мультипликационное** (опосредованное) – где педагог выступает как организатор процесса формирования мотивации здорового образа жизни у школьников. Сотрудничество Городского Центра ПМСС и школы касается помощи в обеспечении методическими, научно-практическими и интерпретационно-исследовательскими материалами и результатами по определенным аспектам здоровьесбережения; б) **самоактуализационное** (непосредственное) - где педагог выступает в качестве **носителя** идей здорового образа жизни. Сотрудничество Городского Центра ПМСС и школы направлено на сохранение и укрепление здоровья самого педагога, для внедрения им в жизнь школы идеи здоровья сбережения.

Если по отношению к первому направлению (мультипликационному) ни у кого нет сомнений в необходимости осуществления такой деятельности (есть данные диспансеризации о плачевном состоянии здоровья школьника, есть необходимость обучать педагога как ему заботиться о здоровье ученика, есть заказ на уровне Президента России об актуальности и перспективности такой работы), то по отношению ко второму направлению («А надо ли учить педагога заботиться о его собственном здоровье?») пока много разногласий.

В результате пилотажных исследований в рамках подготовки к педагогическим советам (для репрезентативности выборки были взято по одной школе каждого из районов, всего 150 педагогов) мы установили, что:

1) от 56 до 77% педагогов считают, что «моя работа ухудшает самочувствие»;

2) самые частые заболевания, на которые жалуются педагоги – это заболевания позвоночника (до 70%), гипертония (не менее 40%), ларингит (от 45%), причем это те заболевания, которые, как считают педагоги, они приобрели, работая в школе;

3) отношениями с другими довольны не более 53% респондентов;

4) отношение к себе «часто меняется» в среднем у половины опрошенных педагогов.

Вышеуказанные факты позволяют говорить об отсутствии адекватной самооценки (колеблющаяся), что для взрослого человека является показателем дезадаптации, о ситуативном уровне развития профессионального мышления педагога (нецелостное видение перспектив, неконструктивное восприятие ситуации, неадекватное отреагирование негативных эмоций).

С другой стороны, в рамках вышеуказанной анкеты получены, на первый взгляд, противоречивые данные:

1) от 70 до 80% педагогов в целом положительно относятся к работе;

2) поддержку своей работы и ее нужности, важности и целесообразности в собственной семье получают не более 50% педагогов;

3) занимаются спортом и профилактикой своих заболеваний регулярно менее 20% педагогов;

4) чтобы быть здоровым и заботиться о здоровье 50% педагогов не хватает финансовых средств, 40% - времени, 10% указали отсутствие силы воли, организованности, желания.

Если проинтерпретировать полученные данные, то можно говорить, с одной стороны, о высокой восстанавливаемости и трудоспособности педагогов, а, с другой, о не совсем правильном распределении «подпитывающих ресурсов», которые берутся не в семье и активном отдыхе, профилактике собственных сторон здоровья, а черпаются из резервов организма, что в свою очередь приводит к быстрому истощению и неудовлетворенностью деятельностью. Для решения данных задач на базе Городского Центра психолого-медико-социального сопровождения создано и эффективно работает в течение восьми лет направление работы **– педагогический всеобуч.** Цель педагогического всеобуча – формирование мотивации на ЗОЖ у педагогических коллективов школ. Продукт работы педвсеобуча: педагог, внедряющий здоровьесберегательные технологии в образовательный (учебный и воспитательный процесс школы), мотивированный на сохранение собственного здоровья. Потребители услуги: педагоги общеобразовательных школ.

Формы работы: а) лекции (лекция-беседа, диалог; лекция-информирование, просвещение, лекция-рассказ); б) семинары и мастер-классы (практические семинары по заданной прикладной проблематике или направленные на решение конкретных проблем с использованием методов групповой дискуссии, практических упражнений, фланагана, мозгового штурма); в) тренинги (организация деловых, ролевых игр, социально-психологический тренинг (СПТ); г) педагогический советы (мониторинг начального состояния по изучаемой проблематике, подготовка, проведение в активной и интерактивной формах, принятие совместных решений, психого-медико-педагогическое сопровождении реализации принятых решений).

Формирование профилактического профессионального педагогического мышления учителя является составной частью позиционного роста педагогов и учащихся и информированности об образовательном процессе (мониторинг здоровья, мониторинг качества образования). Профилактическое мышление становится в современных условиях логическим продолжением принципов личностно-ориентированной педагогики. Профилактическое мышление, затрагивая глубинные основы самости человека, обеспечивается через всю систему управления и организации образовательного процесса. Эта твердая система взглядов, идей на образование как сферу здоровых, миротворческих отношений, определяет существенное условие управления здоровьесбережением в школе – формирование профилактического мышления участников образовательного процесса.

Педагогу для успешной работы и сохранения своего психического здоровья и здоровья обучающихся необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и особое умение – это умение общаться. Поэтому умение общаться является для педагога ведущим, профессионально важным качеством. Изучение коммуникативной компетентности в общении, ее функций и структуры привлекало внимание многих исследователей (Данцигер К; Емельянов Ю.Н., Жуков Ю.М., Захаров В.П.; Клюева Н.В.; Куницына В.Н., Казаринова Н.В.). В исследованиях коммуникативной компетентности учителей чаще всего научному анализу подвергались коммуникативные навыки и умения учителя (Бодалев А.А., Кан-Калик В.А.; Конев Ю.А., Маркова А.К.). При этом еще слабо изучены представления учителя о себе как о субъекте педагогического общения. В частности, остается открытым вопрос о возможностях учителя адекватно оценивать свою коммуникативную компетентность. Требования к коммуникативной компетентности учителя как участника современного образовательного процесса вступают в противоречие с наличным уровнем знаний, умений, способностей учителей в общении. Ряд исследований (Коблянская Е. В., Ковалев Б.П., Кондратьева С.В.) показывают преимущественно невысокий уровень коммуникативной компетентности учителей. По результатам исследования коммуникативных умений педагогов И.А. Бакулиной 75% опрошенных считают, что учитель сегодня находится на низком уровне владения коммуникативными умениями, причем более 50% из них считают, что это связано, в первую очередь, с низким уровнем педагогической компетентности. По мнению самих педагогов, в профессиональном мышлении современного учителя отсутствует представление о такой ценности, как умение психологически грамотно строить взаимодействие с учениками, коллегами, родителями.

Проблемой формирования психического здоровья занимались Б.С. Братусь, А.Ф. Лазурский, Г.С. Никифоров, А.В. Никольский, В.И. Слободчиков, А.Б. Холмогорова. В последнее время появились научно-практические разработки, направленные на сохранение психического здоровья педагогов: С.В. Борисова, И.В. Дубровина, В.В. Кудряшова, Л.М. Митина, Н.К.Смирнов, О.В.Хухлаева.

Однако вопросам сохранения и поддержания психического здоровья педагогов в процессе педагогической деятельности еще не было уделено достаточного внимания. Среди многообразия образовательных компетентностей, описываемых различными авторами, особое значение, на наш взгляд, представляет выделение еще одной компетентности – здоровьесберегающей, которая объединила бы в себе все усилия педагога по здоровьесбережению.

В широком значении: материалы нашей работы позволяют снизить здоровьезатратность современного общего образования как в сложившихся социально-экономических условиях России, так и в условиях конкретной общеобразовательной школы. *В узком значении:* развитие психологической компетентности педагогов способствует изменению педагогического мышления, взгляда на ситуацию обучения и воспитания в контексте новой парадигмы образования, расширению возможностей для творческой деятельности. Позволит изменить отношение учителя к задачам учебного процесса педагогики оздоровления, которое предполагает не только достижение дидактических целей, но и развитие учащихся с максимально сохраненным здоровьем.

* - Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а

Формирование компетенций бакалавра в педагогической области безопасности жизнедеятельности

Г.М. Суворова,

к.пед.н., доц. кафедры безопасности жизнедеятельности
ЯГПУ, г. Ярославль

Поиск адекватных компетенций как интегрированного результата образования является эффективным результатом социализации личности педагога, а также попыткой удержать личность в ответственности перед собой и обществом. Одной из актуальных задач педагогики является достижение готовности к непрерывному самообразованию в процессе учебной, научно-исследовательской деятельности обучающихся [3]. Компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством: технологий; содержания образования; стиля жизни образовательного учреждения; типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися, и между самими обучающимися. Целью обучения в условиях перехода к современной парадигме образования являются личностные достижения студента, под которыми понимаются: степень прогресса личности по отношению к ее предшествующими проявлениями в образовательной деятельности (Л.С. Илюшин); личностное продвижение учащегося по лестнице достижений в процессе освоения знаний, умений, развития психических процессов, личностных качеств (А.Н. Майоров). Личностные достижения сегодня связываются с уровнем компетентности учащегося в образовательном процессе. Ценностно-смысловые ориентиры (мировоззрение, ценностные ориентиры учащегося, механизмы самоопределения в различных ситуациях) позволяют осуществлять индивидуальную образовательную траекторию научно-исследовательской компетенции бакалавра безопасности жизнедеятельности.

Исследовательская деятельность - это базирующаяся на научной методологии деятельность субъекта образовательного процесса по получению нового, научно обоснованного знания. Система формирования готовности студентов к исследовательской деятельности рассматривается как функциональная подсистема образовательной системы педагогического вуза. Общая цель научно-исследовательской компетенции будущего педагога - сформировать способность решать профессиональные исследовательские задачи. Навыки в области научно-исследовательской деятельности предполагают подготовленность к выполнению творческих действий при решении разнообразных исследовательских задач на уровне планирования исследования, сбора информации, ее обработки, фиксирования промежуточных и итоговых результатов исследовательской работы, использование полученных результатов в практической работе. Включенность студента в научно-исследовательскую деятельность открывает возможности для стимулирования творческого потенциала личности. Бакалавриат должен способствовать развитию творческого мышления студентов. Научно-исследовательская компетентность студентов бакалавров связана с устойчивой мотивацией как личностным образованием. Условиями для формирования исследовательской компетенции бакалавров безопасности жизнедеятельности будут знания об организации исследовательской деятельности, овладение специальными умениями и навыками, опытом творческой деятельности. Процесс развития исследовательской компетенции студентов в образовательном процессе вуза представляет собой форму культурного сотворчества преподавателя и студентов, направленного на раскрытие исследовательского потенциала и индивидуальности каждого в исследовательской деятельности в соответствии с потребностью в познании, исследовании, что способствует приобретению студентами собственного мировоззрения [1]. Формирование научно-исследовательской компетенции будет проходить при соблюдении следующих условий: актуализация исследовательской культуры педагога; построение педагогической деятельности на основе принятия личности студента; создание благоприятного психологического климата на занятиях; потребность студента в проведении исследования; степень владения студентами исследовательскими умениями и навыками.

Педагогическими условиями, обеспечивающими развитие исследовательской компетенции студентов в образовательном процессе, являются педагогическая поддержка, насыщение занятий творческими формами работы; реализация и обогащение личностного потенциала студентов развивающими технологиями обучения. К условиям, положительно влияющим на процесс развития научно-исследовательской компетенции, можно отнести учебные проекты, конкурсы, научное общество студентов, дни науки в вузе. В блоке «программа деятельности» предстоит выбор темы научного исследования из следующего списка: «Организация педагогической деятельности для сохранения здоровья за период обучения в школе», «Роль игры в учебном процессе курса ОБЖ», «Тематический контроль по курсу ОБЖ в 10 – 11 классах», «Особенности организации учебного

процесса в безопасности жизнедеятельности в сельской школе», «Использование технических средств обеспечения в учебном процессе», «Роль организатора и других специалистов школы в воспитании культуры безопасности», «Применение современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе по безопасности жизнедеятельности», «Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе обучения безопасности жизнедеятельности», «Формы работы с родителями по вопросам безопасного поведения детей», «Использование проблемного подхода в обучении безопасности жизнедеятельности» [2]. Умение выбрать тему или предложить свою тематику является составляющей научно-исследовательской компетентности студента. В процессе подготовки научно-исследовательской работы предполагается развитие способности студента собирать и интерпретировать информационные данные в области безопасности жизнедеятельности, чтобы на их основе строить суждения и оценивать социальные, этические и управленческие аспекты. Под руководством преподавателя бакалавр осваивает первичные навыки конструирования социально-педагогических, социально-психологических моделей и теорий в профессиональной сфере, а также для прогнозирования различных явлений осуществляет качественный и количественный анализ.

В блоке «информационная составляющая научно-исследовательской деятельности» к информационным составляющим исследовательской компетенции бакалавра относятся знания современных технологий и методов поиска источников данных, сбор информации конкретных научных проблем, методов решения научно-исследовательских задач. Одновременно происходит решение исследовательских задач разного уровня сложности, выстраивание собственных выводов, генерирование идей. В блоке «принятия решений» показателями исследовательской компетенции могут стать следующие условия: самостоятельное осуществление анализа научных результатов и на основе этого выработка новых знаний; умение ставить задачи исследования, знание научных статей и правил отчетов; умение анализировать первичные и вторичные результаты. В блоке «контроль и коррекция результатов деятельности» к составляющим научно-исследовательской компетентности бакалавра безопасности жизнедеятельности можно отнести умение анализировать свою деятельность, делать выводы и оценивать результаты своей деятельности, готовность внести изменения в исследование, если есть в этом необходимость, умение объяснять причины ошибок и затруднений в исследовательской деятельности. Выполняя научно-исследовательские задания, студенты осваивают элементы исследовательской работы, в результате чего у студентов формируется критическое мышление и комплекс творческих способностей личности будущего специалиста - педагога безопасности жизнедеятельности.

Библиографический список:

1. Лекомцева Е.Н. Научно-исследовательские компетенции бакалавра // Ярославский педагогический вестник. - №3. - 2009 (60). - Ярославль. - С. 92- 96.
2. Суворова Г.М., Горичева В.Д. Технология и методика обучения безопасности жизнедеятельности. Методическое руководство. - Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2006.
3. Федеральная программа развития образования; Приложение к Федеральному закону от 10 апреля 2000г. №51 – ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2000. - № 16. - Ст. 1639.

Использование образовательных технологий формирования креативной компетентности педагога в условиях системы повышения квалификации*

С.А. Томчук,
к.пс.н., доц. кафедры гуманитарных дисциплин ИРО, г. Ярославль

В последние десятилетия в психологии и педагогике много внимания уделяется проблеме воспитания творческой личности, активизации ее творческого потенциала. В исследованиях Богоявленской Д.Б., Дорфмана Л.Я., Дружинина В.Н., Кашапова М.М., Матюшкина А.М., Пономарева Я.Л. представлен исчерпывающий анализ таких категорий, как творческая активность и деятельность, творческое мышление, творческие способности, креативность и т.п. Практически все авторы придерживаются мысли о необходимости их развития.

Искусство как специфическая форма отражения и обобщения действительности в художественных образах является мощным творческим детерминантом. Музыкальное произведение в силу своей многозначности, богатства художественных образов допускает очень много толкований и поэтому является уникальным инструментом для развития творческого потенциала личности. Воспринимаемая слушателем музыка пропускается через призму его взглядов, представлений, эмоциональных стереотипов, жизненного и музыкального опыта и благодаря этому преобразуется в его сознании. Восприятие музыки всегда активно, так как слушатели вкладывают в воспринимаемое произведение нечто от своего жизненного личного опыта - радости, тревоги и надежды, мечты и иллюзии. Процесс музыкального восприятия превращается в захватывающий диалог двух личностных миров, один из которых принадлежит слушателю, а другой – композитору. Смысловое содержание произведения вступает во взаимодействие со смысловыми структурами личности, вызывая в них те изменения, которые субъективно переживаются как эффект воздействия искусства. Это расширение и углубление чувства, творческая его перестройка и составляет психологическую основу искусства музыки.

В результате сопоставления «духовной информации» музыкального произведения с личностным психологическим опытом, человек получает знание о самом себе, о своей душе. Такой подход к пониманию творчества значительно расширяет уже существующее определение творчества как «создания субъективно и качественно новых материальных и духовных ценностей» и выходит на преобразование в сознании и поведении человека.

Для развития креативного компонента музыкального мышления нами использовался модернизированный метод «синектики», построенный на 4 типах аналогий - личной, прямой, символической и фантастической. «Синектика» – метод интерактивного обучения, модель группового решения проблем на основе метафорического мышления. Цель метода – актуализация интуитивных и эмоциональных компонентов умственной деятельности в условиях группового творчества.

Построение личной аналогии связано с личностным уподоблением и представлением себя составной частью явления, предмета, человека. Группы получают задания представить себя частью явления, предмета или человека и составить небольшой рассказ от первого лица, начав его со слова «Я»: «Я – звук»; «Я – рояль, стоящий на сцене и ожидающий начала концерта»; «Я – композитор, озаренный творческой мыслью и сочиняющий музыку»; «Я – исполнитель, дающий фортепианный концерт перед огромной аудиторией слушателей». Данное задание направлено на стимулирование поисковой ситуации, заставляет изучить процесс как бы «изнутри». Благодаря этому заданию воспроизводится цепочка создания музыкального произведения: представление себя в образе звука заставляет проанализировать свои ощущения, связанные с особенностями восприятия звуковых волн: звуковысотными, метроритмическими, фактурными и т.д.; представление себя в качестве исполнителя или композитора связано с моделированием художественно-творческого процесса, помогает почувствовать тот творческий импульс, который служит толчком для создания и интерпретации музыкального образа.

Построение прямой аналогии связано с поиском сходных процессов в других областях (связь искусства с жизнью, связь музыки с другими видами искусства: живописью, литературой и т.д.). В качестве задания предлагается подобрать ассоциативный ряд, состоящий из репродукций картин и отрывков стихотворений. Ассоциации могут быть направлены сразу в нескольких направлениях: по соотношению стиля и эпохи, по близости жанра, по соответствию с образом и т.д. Кроме того, задание направлено и на создание собственных творческих произведений как изобразительных, так и литературных.

Построение символической аналогии связано с использованием поэтических образов и метафор в парадоксальной форме или оксюморона, в образной форме передающих суть нравственной идеи музыкального произведения. В основе данного задания лежит диалектический закон о единстве противоположностей, это задание помогает увидеть изучаемое явление во всем многообразии и понять его философскую сущность.

Построение фантастической аналогии связано с игнорированием фундаментальных законов природы, созданием особого гипотетического мира, в котором «возможно все, что угодно». Это задание направлено на активизацию воображения и фантазии.

Данный тренинг направлен на организацию творчески-развивающей образовательной среды, создает условия для формирования креативной компетентности педагога.

* - Работа выполнена в рамках проекта РГНФ 11-06-00739а

Становление субъектности студентов в рамках образовательного процесса

П.С. Федорова,
к.пс.н., декан факультета психологии МПСИ, филиал в г. Ярославль

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, объединенных институтом высшего образования [1, с. 55 – 58].

Рассматривая студента как субъекта образовательного процесса, его можно определить как самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном процессе вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков.

По мнению различных исследователей, нынешнее студенчество, в сравнении со студентами конца прошлого века, более независимо в своих взглядах, позициях, отношениях, более автономно в своих ментальных основаниях и характеризуется осознанным отношением к себе, как к культурно-историческому субъекту [4].

Социологи, изучающие умонастроения современной российской молодежи, отмечают серьезные качественные изменения в ее ментальности и аксиологических приоритетах. Молодые люди стали по-новому воспринимать, понимать и открывать мир, который они, говоря словами Д.И. Фельдштейна, во многом сами и изменили, и изменились в нем. Это проявляется в разных сферах, в том числе в сфере образования, и выражается в более глубокой рефлексии, осмыслении происходящего [8].

Анализ литературы, посвященной социально-психологическим исследованиям студенчества, показывает, что они в подавляющем своем большинстве носят проблемно-локальный характер. В последние годы был осуществлен целый ряд работ, позволивших, используя общие закономерности и зависимости, характеризующие развитие организационной культуры в сообществах разного типа, выявить ту специфику их проявления, которая определяет их реализацию в условиях современного образовательного учреждения (Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Д. Ньюстром, Э. Шейн и другие). Одной из достаточно разработанных социально-психологических проблем применительно к психологии высшей школы является вопрос об адаптации студентов к новой и при этом референтной для него группе. Так, в исследованиях П.Г. Медведева, Ю.В. Синягина раскрыт поликультурный характер психологического строения студенческого сообщества. Было показано, что несмотря на то, что учебно-профессиональная деятельность студентов является формально заданной как значимая, целый ряд других сфер групповой активности субъективно выступает для студентов как определяющие факторы процессов группообразования и личностного развития. При этом именно в условиях интрагрупповой полиструктуры неуспех того или иного студента в какой-то одной сфере внутригрупповой активности может быть компенсирован его успешностью в другой сфере [2; 4; 7].

Ю.М. Кондратьев, О.Б. Крушельницкая считают, что студенческую группу следует рассматривать как малую группу со всеми присущими ей механизмами и стадиями развития. Соглашаясь с данной точкой зрения, мы рассматриваем студентов, обучающихся в вузе, через призму командообразования – то есть процесса формирования малой группы с осознанными целями и структурой, позволяющей их достигать [2].

Анализ сущностных характеристик субъекта и субъектности позволяет в качестве основных функций студента как субъекта деятельности выделить следующие: самопознание (рефлексивная мыследеятельность, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью), «самореализация (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), самоутверждение (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта), самооценка (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и других учебно-профессиональной деятельности)» [2, с. 131], саморегуляция (управление своим собственным развитием), самодетерминация («формирование смысловой системы представлений о себе» (М.Р. Гинзбург), самоактуализация («полное использование своих способностей и возможностей» (А. Маслоу).

Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза мы представляем как

взаимодействие двух развернутых во времени процессов: внутренне детерминированного личностно-профессионального развития (самодвижения, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели, задачи) и внешнего по отношению к личности студента обучения. Идея становления субъектности студента в образовательном процессе вуза заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъектного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (гносеологического, аксиологического, коммуникативного, творческого).

Таким образом, становление субъектности студентов представляет собой процесс и результат возрастания их самоорганизации, самоутверждения и самореализации в социокультурной, профессиональной среде вуза. В соответствии с этим образовательный процесс рассматривается как средство и условие субъектного преобразования его участников (студентов и преподавателей) в едином пространстве взаимодействия. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента реализуется в процессе самопознания, анализа собственной деятельности и ее результатов. Личность существует и развивается в общении, взаимодействии. Это положение чрезвычайно важно для актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента. Самообразовательная деятельность – это деятельность, в процессе которой субъект имплицитно ориентирован на целеполагание, самосовершенствование личностных позиций, мотивов саморазвития, личностно и социально-значимых ценностей и умений. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента как систематическая и целенаправленная организация высшего профессионального образования существенно «работает» на развитие его «Я-концепции». При целевом обучении (обучение актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента) наблюдается нацеленность на самостоятельное приобретение студентом знаний, умений, опыта, на развитие самообразовательной компетентности.

В последние годы на первый план выдвигаются профессионально-творческая самообразовательная деятельность, профессиональное становление, проблемы самоорганизации, готовность к непрерывному образованию. Учеными установлено, что среди основных факторов, препятствующих реализации ресурса самообразовательной деятельности студента, можно выделить инерцию, преждевременное разочарование, недостаток поддержки, неадекватная обратная связь, недостаток ресурсов. Проблема актуализации ресурса самообразовательной деятельности является актуальной и недостаточно раскрытой в практике организации учебного процесса вуза. Самообразование является одним из условий успешного реформирования высшего профессионального образования. На высоком уровне развития актуализация ресурса самообразовательной деятельности становится самоуправляемой системой. В этой связи студент видит задачу в принципиальном изменении подхода к самому себе, замене внешней регулировки на саморегуляцию действий и поведения. По данным наблюдений было установлено, что при актуализации ресурса самообразовательной деятельности студенты начинают ясно осознавать роль самоуправления как фактора повышения эффективности деятельности. И.А. Редковец считает, что процесс актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента должен стать одной из функций оптимально организованного образовательного процесса [6].

В качестве теоретических регулятивов актуализации ресурса самообразовательной деятельности студентов можно выделить следующие: а) философские теории, в основе которых лежит идея человека как меры всех вещей (Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили, К. Ясперс); б) культурологические теории, усматривающие в человеке как созидателя культуры, так и результат культурологического воспитания (М.М. Бахтин, В.С. Библер); в) психолого-педагогические теории, в центре которых лежат взгляды «человек – личность – цель» (К.А. Абульханова-Славская, В.П. Зинченко, А.Г. Асмолов) [5, с. 49-54; 6].

Библиографический список:

1. Витвицкая Л.А. Деятельностный подход к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса // Высшее образование сегодня. – 2008. - № 6. С. 55 – 58
2. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества: Учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
3. Курдюмов С.П. Синергетика и новое видение // Синергетика. Философия. Культура. - 2001. - №2. - С.74.

4. Медведев П.Г. Полиструктура малой группы как фактор стабилизации межличностных отношений // Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. - М., 1990.
5. Миняева Н.М. Самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук // Высшее образование сегодня. – 2010. - №7. - С.49-54.
6. Редковец И.А. Формирование у учащихся общественно-ценной мотивации самообразования. - Волгоград: Изд-во ВГПИ, 1986.
7. Синягин Ю.В. Психологические особенности композиции групп разного типа // Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. - М., 1990.
8. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная Педагогическая Академия. - М., 1994.

Психолого-педагогические предпосылки организации обучения профильных групп учащихся на основе внутренней дифференциации

Н.А. Шкильменская,
к.пед.н., доц., зав. кафедрой педагогики и психологии САФУ, филиал в г. Коряжма

Система профильного обучения за последние годы достаточно сильно реформировалась. В городах образовалась сеть средних учебных заведений нового типа: лицеи, гимназии и т.д. Городские школьники получили возможность выбирать класс в соответствии со своими интересами и склонностями. Однако создание специальных классов и школ с углубленным изучением ряда предметов отнюдь не решает проблемы полностью.

Проблема организации профильного обучения особенно остро стоит в малочисленных школах (это может быть сельская малокомплектная, частная городская школа, школа при лечебно-оздоровительном учреждении и др.), где вследствие отсутствия параллелей невозможно выделить класс для углубленного изучения нескольких предметов. Кроме того, например, в школах гуманитарного направления есть ученики, желающие и способные изучать математику на углубленном уровне.

Естественно, что в данных условиях необходим новый подход к решению проблемы организации профильного обучения. Предлагаемый нами способ основан на внутренней дифференциации обучения учащихся. Он предполагает выделение в классе двух учебных групп. Одна часть класса изучает предмет на уровне программы общеобразовательной школы - эти ученики составляют группу базового уровня. Ученики, способные и желающие изучать предмет на углубленном (профильном) уровне, образуют, соответственно, группу углубленного уровня. При этом учебный материал, дополняющий курс общеобразовательной школы до курса углубленного изучения предмета, должен органично вплетаться в содержание общеобразовательной школы. В основу организации обучения закладывается принцип, согласно которому большую часть учебного времени обе группы работают вместе.

Организация углубленного изучения предмета на основе внутренней дифференциации допускает возможность перехода учащимся при достижении ими соответствующего уровня знаний, умений и навыков в группу углубленного изучения предмета, поскольку обучение идет в одном потоке. Для всех учеников класса, независимо от того, в какой группе они занимаются, возникают позитивные ориентиры - на более высокий темп работы, более высокое качество усвоения материала. Переход из группы углубленного уровня в базовую (по причине изменения направленности интересов, по состоянию здоровья и т.д.) не будет столь болезненным, каким был бы перевод из специализированного класса в обычный, поскольку не представляется необратимым и не воспринимается школьником как понижение его статуса. При переходе в спецшколу или класс ученик может оказаться в числе средних или даже не вполне справляющихся с усложненной программой учащихся. Такая ситуация нередко оборачивается для подростка серьезной психологической травмой, возможные последствия которой - заниженная самооценка, пассивность, потеря интереса к предмету. В классе с углубленным изучением предмета на основе внутренней дифференциации, где само усвоение учащимся дополнительного материала всегда представляется его индивидуальным успехом, стремление его к лучшим результатам не обязательно отягощается

ненужной в данном случае ролевой мотивацией, а временный неуспех не воспринимается так остро, как в первом случае.

Следует учитывать также и то, что целесообразность раздельного обучения учащихся и создания гомогенных классов, вообще говоря, не бесспорна. Ученые отмечают, что строить систему образования на расслоении по интеллекту небезопасно. Это приводит не только к росту умственного потенциала одних людей, но и к деградации тех, чьи способности развиваются медленнее или не успели проявиться в определенный возрастной период. Кроме того, выделение в особую группу лучших значительно ослабляет класс, лишает его прежней работоспособности. Учащиеся с низкими и средними учебными возможностями при таком разделении остаются без развивающего влияния учеников с высокими учебными возможностями. В классе, лишившемся лучших учеников, нередко отмечается падение учебной мотивации. Это связано с тем, что при отсутствии стимулирующего воздействия сильных учащихся низкая успеваемость превращается в норму и поэтому не встречает социального осуждения. От разделения детей теряют не только «слабые», но и «сильные», ибо в обычном классе они выступают в роли помощников, консультантов, и, помогая другим, сами глубже усваивают материал. Для полноценного развития необходимо обучение в классе, состоящем из различных индивидуальностей. Контакты между учащимися, имеющими различные уровни умственного развития, полезны как в педагогическом, так и в социальном отношении. Исследования Л.В. Занкова, Х.И. Лийметса, И. Унт показывают, что более предпочтительны гетерогенные по своей структуре классы, включающие как постоянные, так и временные гомогенные и гетерогенные группы внутри класса. Такая организация позволят наиболее продуктивно решать в классе не только дидактические, но и воспитательные задачи, тем самым обеспечивая целостность учебно-воспитательного процесса.

Профильное изучение предмета на основе внутренней дифференциации, при котором наиболее «сильные» учащиеся не выделяются из общего потока в отдельные классы, способствует тому, что внутри коллектива складывается условная социальная модель. Интеллектуально одаренная и социально активная личность, в силу каких-либо причин оказавшись в числе среднеуспевающих учащихся, будет ощущать определенный дискомфорт и стремиться попасть в более высокую «по рангу» группу. Таким образом, подросток получает дополнительный стимул к развитию своих способностей.

Особенности педагогического труда и профессионального мышления учителя начальных классов

Е.В. Шубина,
преп. ВПК, г. Вологда

Функции педагогической деятельности учителя начальных классов отражают как общее назначение учителя, так и тот особый социальный заказ, который обусловлен спецификой начальной школы и современными требованиями к ней. Современный учитель начальной школы является одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями и коллегами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Он постоянно повышает уровень своего профессионализма и педагогического мастерства, ведет творческий поиск нового. Перечисленные функции реализуются в структуре педагогической деятельности [1].

Системный подход предполагает познание объекта исследования как системы. Система представляет собой нечто целостное, отличное от окружающей ее среды; эта целостность носит функциональный характер. Система представляется дифференцируемой на множество взаимосвязанных элементов, обладающих вполне определенными свойствами; свойства системы не сводятся к свойствам образующих ее компонентов; системы находятся в информационном и энергетическом взаимодействии с окружающей средой [6].

Рассматривая педагогическую деятельность как систему, встает вопрос о выделении единицы ее анализа. Так как мышление связано с деятельностью через проблемную ситуацию, которая является началом мыслительного процесса и составной частью деятельности, то в качестве единицы

анализа педагогической деятельности можно рассматривать педагогическую проблемную ситуацию, а в качестве единицы педагогического мышления – проблемность [2; 3].

Профессиональное педагогическое мышление (ППМ) определяется как познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью преподавателя в преобразования в ходе профессиональной деятельности (М.М. Кашапов) [2; 3].

Изучая систему, крайне важно правильно выделить системные основания, т.е. те уровни, которые лежат в основе функционирования системы [6]. В зависимости от содержания установленной проблемности, М.М. Кашаповым выделены *2 уровня* ее существования и реализации: ситуативный и надситуативный.

Ситуативный уровень – это решение комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций; связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, преодоления. В результате педагог изменяет способы осуществления педагогической деятельности.

Надситуативный уровень – решение учителем проблемной ситуации связано с перспективой развития педагогического процесса; учитель осознает необходимость изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности, что выражается в поиске средств целенаправленного формирования своих профессионально-значимых качеств [2; 3].

На фоне функционально-целевой целостности системный подход с необходимостью предполагает раскрытие предметного состава системы, совокупности отдельных подсистем и компонентов, образующих данную систему, в их взаимосвязи [6].

В модели ППМ учителя мы выделяем 4 основные компонента на основе анализа теоретических источников и результатов исследований, выполненных под руководством М.М. Кашапова. В соответствии с основными компонентами и уровнями функционирования ППМ можно представить следующую структурно-уровневую модель ППМ учителя (таблица 1).

В своей совокупности различные подструктуры системы образуют интегральную совокупную структуру. При этом следует отметить, что каждая из подструктур и совокупная структура имеют свои целостные свойства, которые проявляются в функционировании системы [6].

Таблица 1

Структурно-уровневая модель профессионального мышления педагога

Компоненты ППМ	Содержательный	Процессуальный	Рефлексивный	Индивидуально-личностный
	Психолого-педагогические, методические, предметные знания, научность и самостоятельность суждений	Процесс решения проблемной педагогической ситуации: осознание проблемы – поиск и достижение решения – контроль за правильностью решения [4]	Различного рода внутренние регуляторные схемы, позволяющие более эффективно организовывать свои мыслительные действия.	Система целеполагания, мотивационная сторона, ценностные ориентации учителя по отношению к педагогической деятельности
Уровни ППМ: надситуативный (высший иерархический уровень)	Педагог чаще используют трансцендентные обобщения, как из области преподаваемого предмета, так и из области психологии. Абстрактность мышления.	Программа деятельности учителя более гибкая, педагог выявляет и принимает проблемы ученика; умеет выстраивать стратегию перспективы, включает исследуемый объект	Учитель осознает необходимость изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности, эффективно преодолевает негативные эмоций, стремится к преодолению	Понимание значимости педагогической работы и престижности профессии учителя, высокий творческий потенциал. Среди приоритетных целей педагогической деятельности для учителя выступают

		в новую систему связей.	стереотипов	социальные цели, связанные с общением, и самосовершенствованием
Ситуативный	Учитель успешно решает педагогическую задачу в пределах того, что знает.	Педагог изменяет способы осуществления педагогической деятельности, выясняя причины возникновения противоречия и способы его снятия, преодоления.	Слабая осознанность и осмысленность педагогической деятельности	Педагог работает по ситуации, ориентирован на сиюминутную тактику и выгоду.

Понять закономерности системогенеза профессиональной деятельности невозможно без анализа того, как деятельность преломляется в профессионально важных качествах и как качества человека формируются в деятельности [5].

Результаты эмпирического исследования ППМ учителей начальных классов показали следующее: среди учителей начальных классов выше доля с ярко выраженным надситуативным уровнем ППМ по сравнению с учителями средней школы. На этапе профессионального обучения у студентов разных специальностей (будущих учителей) не наблюдаются различия в уровне ППМ. Учителя начальных классов выше оценивают профессиональные позиции, соответствующие педагогической деятельности. Надситуативный уровень ППМ учителей начальных классов связан с высокой самооценкой таких профессиональных позиций, как гуманист, психотерапевт и профессионал. Уровень ППМ учителей связан с уровнем развития их творческих способностей. Между учителями начальных классов и учителями средней школы в уровне субъективного контроля личности различий не наблюдается. Уровень ППМ учителей начальных классов не связан с уровнем субъективного контроля личности. Обратная картина наблюдается у студентов (будущих учителей): чем выше уровень субъективного контроля, тем выше уровень ППМ студентов.

Полученные результаты дополняют построенную модель ППМ учителя и конкретизируют ее на примере ППМ учителя начальной общеобразовательной школы на этапе профессионального обучения и дальнейшего профессионального становления.

Библиографический список:

1. Вавилов Ю.П. Профессиональное образование учителя начальных классов в педагогическом вузе. – Ярославль: ЯГПУ, 2003.
2. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
6. Шадриков В.Д. Психология производственного обучения (Системный подход). – Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1976.

Конфликтологические аспекты педагогической деятельности

М.А. Юферова,
к.пс.н., ст.преп. кафедры конфликтологии ЯГПУ, г. Ярославль;
Т.Г. Доссэ,

к.пед.н, доц. кафедры теории и методики профессионального образования
ЯГПУ, г. Ярославль

Современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности педагога, эффективность которой зависит от характера профессиональной среды, уровня профессионализма, наличия развитой профессиональной культуры. В условиях реализации принципов личностно-ориентированного обучения, особую актуальность приобретает изучение факторов, препятствующих гуманизации отношений в диаде «учитель-ученик».

Педагогическая деятельность протекает в условиях эмоциональной напряженности, а педагогическая среда, являясь конфликтогенной по объективным причинам, содержит в себе стрессовый потенциал, влияющий на психологическое благополучие участников образовательного процесса.

В.В. Бойко выделяет факторы, влияющие на эмоциональные состояния педагога: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, дестабилизирующая организация деятельности, повышенная ответственность за исполняемые функции, неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал.

Конфликтность педагога, в настоящее время рассматривается как состояние переживания внутреннего психологического конфликта, выражающаяся в деструктивных поведенческих и вербальных реакциях относительно других людей (зачастую неприемлемых с точки зрения моральных и правовых норм общества) или в реакциях, направленных на себя. Деструктивные вербальные реакции педагога выливаются в стрессовую тактику педагогических воздействий, что является одной из основных причин дезадаптации школьников, поводом для негативных отзывов о педагоге со стороны учеников и родителей, конфликтов в учебно-воспитательном процессе, и как следствие – неудовлетворенности педагогом своей профессиональной деятельностью.

С целью выявления причин повышенной конфликтности педагогов было проведено исследование на выборке из 60 педагогов в возрасте от 25 до 68 лет. В качестве диагностического инструментария использованы методики: «Эмоциональное выгорание учителя» К. Маслач и С. Джексон, «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева, «Оценка агрессивности педагога» А. Ассингер, «Диагностика общей коммуникативной толерантности» В.В. Бойко.

В результате исследования высокий уровень эмоционального выгорания отмечается у 15% учителей, средний уровень – 38% и низкий уровень – 47%.

Эмоциональное выгорание у большинства испытуемых проявляется в таких симптомах, как неудовлетворенности собой (57%), отсутствие социальной поддержки (58%), эмоциональная опустошенность (55%) и личностной отстраненности (43%). В оценке агрессивности педагогов у большинства (72%) педагогов выражена агрессивность, у большинства испытуемых наблюдается высокая склонность в бескомпромиссности (80%). В результате исследования уровня общей коммуникативной толерантности у педагогов преобладают высокие значения по следующим шкалам: неприятие или непонимание индивидуальности другого человека (50%), использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей (45%), категоричность или консерватизм в оценках других людей (42%), неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров (52%), неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других (48%).

Корреляционный анализ, с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена, показал наличие тесных взаимосвязей конфликтности и симптомов эмоционального выгорания педагога. В частности, наблюдается положительная взаимосвязь конфликтности и таких симптомов как «неудовлетворенность собой» ($k=0,5$ при $p \leq 0,001$), «эмоциональная опустошенность» ($k=0,45$, при $p \leq 0,001$), «личностная отстраненность» ($k=0,45$, при $p \leq 0,001$), «загнанность в клетку» ($k=0,35$, при $p \leq 0,01$), и «редукция личных достижений» ($k=0,34$, при $p \leq 0,01$). Конфликтность педагога тесно связана с его склонностью к вспыльчивости ($k=0,53$, при $p \leq 0,001$), обидчивости ($k=0,74$, при $p \leq 0,001$) и подозрительности ($k=0,49$, при $p \leq 0,01$).

Между группами низким и высоким уровнем выраженности эмоционального выгорания выявлены статистически значимые (по критерию Манна-Уитни) различия по параметрам: склонность к «мстительности», «переделыванию и перевоспитанию других», «нетерпимость физическому или

психологическому дискомфорту другого», «неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других» Также различия наблюдаются по параметрам «неприятие или непонимание индивидуальности другого человека», «склонность к обидчивости», «конфликтности», «негативной агрессивности», а также склонность к «нетерпимости мнению других и подозрительности». У группы педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания все эти качества выражены в меньшей степени, по сравнению с группой педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания.

Таким образом, высокая конфликтность педагога тесно связана с уровнем эмоционального выгорания и негативной коммуникативной установкой. В связи с этим важной психолого-педагогической задачей является профилактика эмоционального выгорания педагога, развитие фрустрационной толерантности и конфликтоустойчивости педагога. Конфликтоустойчивость определяется, как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми. Структура конфликтоустойчивости включает эмоциональный, волевой, познавательный, мотивационный и психомоторный компоненты. По мнению В.А. Иванникова конфликтоустойчивость может зависеть от типа нервной системы человека, его опыта, профессиональной подготовки, навыков и умений поведения и деятельности, от уровня развития основных познавательных структур личности.

На современном этапе развития образования важной практической задачей является подготовка специалистов, способных реализовывать профессиональную деятельность в условиях конфликтогенной образовательной среды, а также, преобразовывать ее с целью предупреждения деструктивных конфликтов. Такая задача может быть реализована только благодаря совместным усилиям специалистов в области психологии, педагогики и конфликтологии.

Библиографический список:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. - М., 1999.
2. Баныкина С.В., Степанов Е.И. Конфликты в современной школе: изучение и управление. – М., 2006.
3. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб., 2004.
4. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995.
5. Рудакова И.А., Жильцова С.В., Филипенко Е.А. Конфликтология для педагогов. - Ростов на Дону, 2005.
6. Юдчиц Ю.А. К проблеме профессиональной деформации // Журнал практического психолога. – 1998. - №7.
7. Янковская Н. Эмоциональное выгорание учителя // Народное образование. – 2009. - №2.

СЕКЦИЯ 5
Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетическое направление

Применение комплексной диагностики профессиональной адаптации в психологическом консультировании

О.Ф. Алексеева,
к.пс.н., доц. кафедры психологических инноваций в образовании МИОО, г. Москва

Большое количество работ, выполненных на пересечении медицины, педагогики и других практик, по сути, исследуют различные прикладные аспекты консультативной психологии (Евдокимова И.А., 2007, Карицкий И.Н., 2003, Лавринович Т.М., 2006; Халимова Н.А., 2001, Шемет И.С., и др. Наиболее полное обобщение научно-практических представлений о консультировании в образовании выполнено Суворовой Г.А. [5].

Консультативная деятельность психолога тесно связана с применением разнообразных психологических методик. В психологии профессиональной деятельности эти методы применяются в соответствии с задачами профессиональной диагностики, к которым относятся: определение уровня профессионализма; установление соответствия человека требованиям профессии и соответствия профессии запросам человека; выявление профессиональных потенциальных возможностей человека; помощь конкретному работнику в использовании его реальных профессиональных возможностей для эффективной трудовой деятельности [4; 6].

При осуществлении профессиональной диагностики важно применять системный подход (изучать работника целостно, в динамике, учитывать возможности и запросы самого человека, исходить из его интересов, показывать работнику его профессиональные резервы, потенциальные возможности). Системное представление о деятельности (любой), ее сущность как многоуровневого образования раскрывается в теории системогенеза деятельности через многоуровневый анализ: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический. Только сочетание всех выделенных уровней описания деятельности, подчеркивает В.Д. Шадриков, дает системное представление о ней [6].

Адаптивность (в психофизиологии) – способность человека осуществлять адаптационные перестройки и приспосабливаться к изменяющимся условиям и характеру деятельности. Адаптивность - это выносливость, высокая работоспособность, устойчивость к болезням и другим факторам внешней среды. Адаптивность как способность человека к профессиональной адаптации связывается с согласованием целей и результатов этой деятельности. Психическая адаптация рассматривается, в настоящее время, как многоуровневая система, включающая в себя индивидуально-психологический, социально-психологический и психофизиологический уровни, как процесс установления оптимального соответствия личности, ее поведения окружающей среде в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья).

Выделяют три критерия оценки психической адаптации в условиях профессиональной деятельности: 1) успешность деятельности; 2) способность избегать ситуаций, создающих угрозу для трудового процесса; 3) осуществление деятельности без значимых нарушений физического здоровья [2; 3]. Общим показателем адаптивности является отсутствие признаков дезадаптации. Дезадаптация может возникнуть вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека или под влиянием менее интенсивных, но продолжительных воздействий. Дезадаптация проявляется в различных нарушениях деятельности: в снижении производительности труда и его качества, в нарушениях дисциплины труда, в повышении аварийности и травматизма. Физиологические и

психологические признаки дезадаптации соответствуют признакам стресса [3]. Таким образом, для определения адаптивности как способности к профессиональной адаптации необходима комплексная диагностика, включающая исследование всех уровней психической адаптации человека и их взаимосвязей.

Комплексное исследование психической адаптации предполагает изучение микросоциального взаимодействия, психической сферы, особенностей функционирования церебральных механизмов и связанных с ними вегетативно-гуморальных характеристик. Для анализа развития профессиональной адаптации в ситуациях разного вида были отобраны методики (психологические процедуры и психофизиологические измерения), модификации которых приобрели статус самостоятельных методов. Все они требовали регистрации данных в течение ограниченного промежутка времени, жестко фиксируемые приемы их обработки и интерпретации. Комплекс методик представлял собой систему заданий, предъявляемых испытуемым и определялся как стандартизированное измерение, показывающее различие между реакциями индивида в разных условиях деятельности. Психологические процедуры использовались для выяснения характера адаптации в предлагаемых условиях, в большей степени – для выяснения причин, затрудняющих оптимальную адаптацию, которые нередко были связаны с индивидуальностью испытуемого.

Исследование связи профессиональной адаптации как многоуровневого образования с индивидуально-психологическими особенностями человека (по психофизиологическим /биохимическим/ показателям), позволили разработать консультативный психодиагностический комплекс оценки и прогнозирования профессиональной адаптации человека [1]. Этот комплекс включает в себя следующие методы:

1. Моделирование стрессовых ситуаций разного вида: «Групповой стресс» - моделирование конфликтной ситуации межличностного взаимодействия при помощи прибора «Гомеостат»; «Одиночный стресс» - интеллектуальная нагрузка в условиях эмоционального напряжения при помощи методики сложения чисел с переключением внимания.
2. Исследование типа поведения А-Б при помощи методики Дженкинса.
3. Исследование лидерства-зависимости при помощи методики «Гомеостат».
4. Биохимическая цена стресса определялась по экскреции катехоламинов в моче.

Выявлены статистически значимые различия реакции симпатоадреналовой системы в условиях стресса разного вида в зависимости от типа поведения. Это позволило разработать «Способ прогнозирования психосоматической патологии», который дает возможность прогноза эффективной деятельности человека, а также его психосоматического состояния [1]. Данный комплекс разработан на основе существующих способов диагностики, общим недостатком которых является то, что каждый из них, в отдельности, рассматривает лишь одну из сторон психической адаптации, но не выявляет их взаимосвязь, не позволяет осуществить интегративную оценку состояния адаптации-дезадаптации. Однако, применение их в совокупности позволило осуществить комплексную оценку профессиональной адаптации, оценить цену индивидуальных энергетических (биохимических) затрат в условиях деятельности разного вида.

Разработанная и апробированная комплексная методика, помимо оценки адаптационного процесса, позволяет прогнозировать его дальнейшее развитие, на основе чего можно давать практические рекомендации по преодолению и предупреждению дезадаптации человека: осуществлять корректировку поведения, проводить адекватную профориентацию и качественную профконсультацию.

Библиографический список:

1. Алексеева О.Ф. и др. Способ прогнозирования психосоматический патологии. Решение о выдаче патента от 26.09.91г. по заявке №478064/14 с приоритетом от 10.01.1990.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация.- Л.: Наука, 1988.
3. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма. – Воронеж: «Научная книга», 2010.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
5. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. - М.: Прометей, 2006.

6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Логос, 1982.

Профилактика конфликтных ситуаций в учебной деятельности

М.В. Бурко,
ст. преп. кафедры управления персоналом МИОО, г. Москва

В последние годы психологами опубликовано множество теоретических работ и эмпирических исследований, в которых предлагаются различные трактовки понятия «конфликт».

Организационная структура любого типа всегда конфликтна по самой своей природе (функциональные и профессиональные различия структурных подразделений, профессиональные и личностные различия сотрудников, наличие корпоративных и личных интересов персонала, которые нельзя запретить).

Как известно, решить конфликт представляется трудоемкой и трудно решаемой задачей. В этой связи гораздо чаще употребляются выражения «управление конфликтом» и «профилактика конфликта».

Зачастую важным конфликтогенным фактором становится необъективность руководства организации. Обычно в практике работы организаций и отдельных людей в условиях конфликта выделяют такие типичные ошибки: - запаздывание в принятии мер по собственно урегулированию и дальнейшему преодолению конфликтов (прежде всего, принимаются меры по уходу от конфликта или его силовому «разрешению»); - попытка «разрешить» конфликт без выяснения его истинных причин; - применение только силы, карательных мер по «урегулированию» или, наоборот, только дипломатических переговоров; - шаблонное применение схем урегулирования конфликта без учета его типа и особенностей в нелинейной, многомерной классификации; - попытка при помощи интриги разыгрывать свою собственную карту с сиюминутной выгодой и необратимыми негативными социальными последствиями (не только для общества в целом, но рано или поздно – для самого инициатора интриги).

Школа, будучи социальной организацией, не исключает появление различных видов конфликтов: внутренних (горизонтальных – между учащимися, между учителями; вертикальных – между педагогами и учащимися, между педагогами и администрацией); внешних (между педагогами и родителями учащихся, между администрацией школы и вышестоящими организациями и др.). В данной публикации предметом рассмотрения является вертикальный педагогический конфликт между учителем и учениками.

Современный учитель, оказавшийся участником конфликта, должен уметь вовремя распознать конфликт, определить расходящиеся позиции сторон конфликта, выявить принципиальные интересы участвующих в конфликте сторон.

Можно выделить несколько особенностей педагогических конфликтов. Во-первых, ответственность учителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, так как школа – модель общества, где ученики усваивают нормы отношений между людьми. В педагогическом конфликте участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель – ученик), чем и определяется их поведение. Важной составляющей такого конфликта является разница в жизненном опыте участников, это порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов. Также важным является различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному). Поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику - справиться с эмоциями, подчинить их разуму. Присутствие других учеников делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них. Об этом всегда приходится помнить учителю. Профессиональная позиция в конфликте обязывает учителя взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности. Кроме того, всякая ошибка учителя при разрешении конфликта дает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие ученики. Поэтому, как уже отмечалось, конфликт в учебной деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

По мнению академика РАО В.Д. Шадрикова, среди конфликтов между учителем и учеником наиболее значимыми являются: конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им внеучебных заданий; конфликты поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне нее; конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей.

В психологической науке выделяют следующие способы регулирования конфликтов: конфронтация (соревнование) как стремление, активно и индивидуально действуя, добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другой стороны; приспособление, означающее в противоположность соперничеству принесение в жертву собственных интересов ради интересов другой стороны; уклонение (избегание), для которого характерно отсутствие как стремления к корпорации, так и тенденции к достижению собственных целей; конкуренция - соревновательное взаимодействие, не ориентируемое на обязательный ущерб другой стороне; компромисс как метод взаимных уступок; сотрудничество, когда принимаются решения, полностью удовлетворяющие интересы обеих сторон.

Каждый из этих способов имеет свои плюсы и минусы. Рассмотрим их на примере педагогических конфликтов.

Так, например, конфронтация, взятая учителем за основу выстраивания своего поведения в межличностном конфликте с учеником, имеет две стороны. Если учитель объективно прав, то такой способ может быть расценен как единственно верный. То есть, если учащийся не знает правило написание того или иного слова, то задача учителя вопреки желанию или нежеланию ученика писать правильно, убедить его в верном правописании, настоять на повторном освоении правила и т.д.

С другой стороны, если учитель во всей своей деятельности придерживается правила: «Учитель всегда прав!», стараясь заставить учащихся слепо в это верить, такое взаимодействие может привести в тупик. Современная модель психолого-педагогического взаимодействия субъект-субъектная. Поэтому учитель должен уметь слушать и слышать ученика, воспринимать его как личность, с собственным мнением, зачастую не совпадающим с мнением учителя.

Учитель, часто выбирающий способ приспособления в решении конфликта должен помнить, что, с одной стороны, ученики хорошо воспринимают учителя, идущего у них на поводу, но лишь вначале взаимодействия. С другой стороны, учащиеся – это дети, которым часто требуется волевая взрослая рука для направления их в нужное русло. А значит, учитель, добровольно отказавшийся от этой роли, очень быстро потеряет для них свое авторитетное место. Выбирать приспособление можно только в случае, если личная или коллективная выгода в результате разрешения конфликта таким способом выше, нежели желание быть услышанным и выиграть в споре.

Уклонение от конфликта – это уход от проблемы, закрывание на нее глаз, замалчивание, надежда на то, что все разрешится само со временем. Самая малоприменимая тактика в отношении межличностных конфликтов учителя и ученика. Проблема сама не уходит. Бежать от нее – значит тянуть время до решения конфликта, копить противоречия до более серьезного конфликта. Уклонение – тактика конформиста. Учитель всегда должен оставаться рациональным и взрослым в принятии решений, быть примером для учеников. Значит, прятаться в надежде, что все решится само, для учителя недопустимо. Только случайные мелкие конфликты могут быть отнесены к данной стратегии выхода.

Конкуренция – хороший вариант разрешения конфликта между учителем и старшеклассником. Учитель, приняв такую тактику, провоцирует ученика не просто выдвигать свою позицию, но и отстаивать ее, аргументировать. То есть заставляет критически подойти к проблеме. Однако не каждый конфликт требует долгих «разборов полетов», дискуссионного взаимодействия. Сам учитель должен уметь сориентироваться, подходит ли данная тактика для решения сложившейся ситуации.

Компромисс предполагает взаимные уступки. Такой вариант возможен при установлении позитивных отношений учителя с классом для решения внутренних противоречий. Он недопустим в варианте торга, когда учитель, пытаясь улучшить свои позиции у учащихся, предлагает им некие преференции, как бы в обмен на хорошее отношение.

Сотрудничество, естественно, лучший из вариантов для решения конфликта. Чтобы суметь воспользоваться данной стратегией, необходим достаточно высокий уровень конструктивного взаимодействия, взаимопонимания учителя с классом.

Учитель на современном этапе должен обладать не только такими профессиональными качествами, как знание своего предмета и умение доступно объяснить классу новый материал, но и

быть хорошим организатором, управлять учебным процессом, в том числе и в конфликтной ситуации.

Это основные правила поведения учителя в конфликтной ситуации. Следования им могут способствовать разрешению конфликта и складыванию конструктивного психолого-педагогического взаимодействия.

Теоретико-методологическое обоснование модели инновационного обучения

Н.В. Бурко,
ст.преп. кафедры управления персоналом МИОО, г. Москва

Новая социально-экономическая ситуация в стране убедительно показала, что назревшее коренное изменение системы образования не может быть достигнуто в рамках традиционной модели обучения.

Для реализации современных целей образования необходима смена фундаментальных основ обучения, его теоретико-методологической парадигмы. Новая парадигма инновационного обучения должна включать в себя новую образовательную идею, психологические средства и способы ее претворения в жизнь.

Сегодня в теории и практике предлагается к осмыслению немало вариантов отраслевых и региональных систем инновационного обучения, но не многие из них выходят на стадию реализации, так как не предусматривают психологических механизмов, которые обеспечивали бы саморазвитие системы. Часто разработанные концептуальные представления оказываются схоластичными, потому что их авторы представляют свои взгляды, находясь внутри самой образовательной системы, и исходят из ее возможностей и «желаний». В итоге не удается определить эффективные пути связи образовательной практики с социально-экономической действительностью.

Также следует отметить, что проводимая организационная модернизация образовательных систем не всегда сочетается с содержательными психологическими инновациями в учебной деятельности. Фундамент образования в новых типах образовательных учреждений остается старым – это классическое содержание образования, ориентированное на формирование знаний, умений, навыков. Стандарты образования по-прежнему предлагают оценивать объемы усвоенных знаний и приобретенных умений по учебным предметам, а технологические способы освоения действительности остаются вне поля зрения их разработчиков.

Парадоксально, но в наши дни почти любой нетрадиционный подход к организации управления образовательным процессом стал называться «технологическим», хотя все разработки, касающиеся технологической организации обучения, ведутся в рамках традиционной модели, отличающейся жестким дидактизмом и существенной недооценкой роли обучаемого.

Между тем сущность нового времени состоит в том, что будущее страны, мира все больше и больше начинает зависеть от человека, от осознания им, что «состояние» мира – это, прежде всего, результат преобразований, совершаемых в процессе развивающейся вширь и вглубь исследовательской проектно-практической деятельности человечества.

Успешность выхода общества из кризиса, в котором оно оказалось в результате научно-технического прогресса, во многом зависит от способности педагогов создавать и внедрять психологические инновации в учебную деятельность, основанные на природной сущности вещей.

Из этого следует, что для создания современной модели обучения нецелесообразно следовать за сложившейся практикой образования – необходимо создать качественно новую концепцию этой практики, построенную на современном теоретико-методологическом видении мира, на научно обоснованной методологии психологии человеческой деятельности, на понимании инновационной, творческой роли человека в мировой эволюции.

По мнению академика РАО В.Д. Шадрикова, модель инновационного обучения должна включать в себя следующие методологические посылки: формирование нового воззрения на ведущую роль человека в развитии природы и общества, квинтэссенция которого – необходимость непрерывного саморазвития на протяжении всей жизни; осознание жизни человека как системы отношений с миром, которая строится по объективным законам, детерминирующим

общекультурные, инвариантные способы отношений; осознание в силу этого необходимости системной психолого-технологической организации взаимодействия с окружающей средой; признание деятельности основной формой психолого-технологической организации отношений человека с миром.

Для создания такой модели инновационного обучения необходимо: выбрать эталонную модель человека как саморазвивающейся системы; выделить актуальную систему профессиональной деятельности, способную продуцировать непрерывное саморазвитие человека; создать новый тип образовательного учреждения, функционирующего на психолого-технологической основе, обеспечивающей непрерывное саморазвитие человека.

Только такое инновационное обучение может снять принципиальные недостатки традиционного: недооценку ведущей роли субъектов образования, отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата, отсутствие системности и непрерывности обучения, его не технологичность.

Обозначенные недостатки приводят к невыполнению образованием его основной функции – развития обучаемых, прежде всего – их способностей, позволяющих свободно ориентироваться в постоянно меняющихся жизненных и производственных ситуациях. Вот почему замена традиционной модели обучения обучением развивающим (где главной ценностью выступает человек, его природные и психологические возможности) является, по мнению В.Д. Шадрикова, прогрессивной инновационной тенденцией, соответствующей потребностям настоящего времени.

Из опыта консультационной работы в кадетской школе: профориентационный аспект

А.Е. Бычкова,
педагог-психолог МОКК, г. Москва

Ни для кого не секрет, что в кадетских школах нацеливают воспитанников на работу в вооруженных силах нашей страны. Но что делать тем, кто решил поступать в гражданские высшие учебные заведения? Как сделать правильный выбор? В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на старшей ступени общеобразовательных учреждений предусматривается профильное обучение, задача которого – создание в старших классах образовательных учреждений системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

Цель психологической консультаций по проблемам профессионального самоопределения личности – формирование психологической готовности подростка к профессиональной карьере. Основные задачи психологической профконсультации – формирование адекватного представления воспитанников о своем профессиональном потенциале на основе самодиагностики и знания мира профессий; ознакомление со спецификой современного рынка труда, правилами выбора и способами получения профессии [1-6].

Педагог-психолог на консультациях может помочь воспитаннику с выбором экзаменов и дальнейшего профессионального роста. Консультация по профориентации в старших классах - это система педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки воспитанников. Педагог-психолог на консультациях по профориентации должен честно рассказывать не только о технологиях выбора своей будущей сферы профессиональной деятельности, своей специальности, но и той ответственности, которую каждый человек несет за свой выбор, дополняя этический взгляд на выбор профессии рациональными аргументами, значимыми для нового поколения прагматичных и целеустремленных людей.

Психолого-педагогическими средствами мы создаем поле выбора профиля обучения и формируем психологическую готовность учащихся к этому выбору на основе знаний о своем профессиональном и личностном потенциале.

Библиографический список:

1. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Психологическое консультирование. - М., 2009.

2. Климов Е.А. Об образе мира у представителей разнотипных профессий // Психологическое обозрение. – 1995. - № 1. - С.26-30.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. - М., Воронеж, 1996.
4. Кузнецова И.В., Шадриков В.Д. Методические рекомендации по проведению профконсультационной работы. - Ярославль, 1986.
5. Суворова Г.А. Программа курса лекций «Психологическое консультирование» для психологических факультетов. - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1998.
6. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. - М., 2009.

Эмоциональное состояние учителя на уроке как предмет психологического консультирования

Л.В. Гаврилова,
к.пс.н., доц. кафедры психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

Для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса и инновационной деятельности в соответствии с современными запросами общества к школе и к учителю и реальным условиям его работы, современному педагогу необходимо повышать свою профессиональную компетентность. Согласно разработанной на основе теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова [1] методике диагностики профессиональной компетентности педагогов, под компетентностью понимается новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [2].

Профессиональная компетентность педагога, являясь системным образованием, в числе многих составляющих, включает в себя и определенный уровень и особенности развития его эмоциональной сферы, эмоциональную устойчивость. Школьный психолог, реализуя идеи психологического сопровождения профессиональной деятельности учителя, может способствовать повышению компетентности учителя в развитии эмоциональной сферы, в саморегуляции эмоциональных состояний в процессе педагогического взаимодействия и создания благоприятной психологической атмосферы в классе.

Проблема эмоциональных состояний учителя в процессе педагогической деятельности и общения является одной из актуальных для педагогической психологии и школьной практики, особенно для начальной школы. В течение всего рабочего дня и урока учителя переживают различные эмоциональные состояния в силу специфики профессии. Работа учителя содержит в себе двойную нагрузку – и профессионально – педагогическую и управленческую. Это требует от него не только интеллектуальных и нравственных, но и больших эмоциональных и физических затрат. Нередко учителя переживают отрицательные эмоциональные состояния, с которыми трудно совладать. В исследованиях отмечается, что негативные состояния снижают работоспособность на 60 -70%: пессимистический настрой снижает продуцирование свежих, оригинальных идей и решений, конструктивности, а именно это требуется от учителя на уроке. Негативные эмоциональные состояния учителей отражаются и на психологической атмосфере в классе, на эмоциональном настрое учащихся в целом. Учителю необходимо знать особенности своей эмоциональной сферы и уметь управлять своими эмоциями и эмоциональными состояниями.

Эмоциональные состояния являются одним из подвидов психических состояний. Каждому состоянию соответствуют определенные уровни активации и тонуса, переживания отдельных эмоций, испытание напряжения. Важными при описании эмоциональных состояний являются их сила и яркость. Эмоциональные состояния возникают в процессе жизнедеятельности субъекта, и определяют не только уровень информационно – энергетического обмена, но и направленность поведения. На определенное время они окрашивают всю психическую деятельность человека и обнаруживаются в различающихся по степени интенсивности настроениях и аффективных состояниях. Эмоциональное состояние не только зависят от характера протекающей психической деятельности, но и сами оказывают на нее огромное влияние. Например, хорошее настроение активизирует познавательную и волевую деятельность человека. Эмоциональное состояние есть

отдельно не что иное, как сиюминутная эмоциональная реакция на внешние факторы, характерная для того или иного периода деятельности человека, и отражающая в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его деятельности. В психологии существуют различные классификации эмоций и эмоциональных состояний человека и, соответственно им, описания эмоциональных состояний. Так, А.Н. Лук разделяет все эмоциональные состояния по степени длительности и фону, на котором протекают все остальные психические процессы – на чувства, аффект, страсть, настроение. В.В. Богословский в зависимости от длительности и интенсивности выделяет четыре группы эмоциональных состояний: настроение, аффективное состояние (аффект), стресс, фрустрация. Исходя из «фундаментальных эмоций», выделенных К. Изардом, в общей психологии различают следующие основные эмоциональные состояния: радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд. Кроме этого, все эмоциональные состояния могут быть разделены на положительные и отрицательные по признаку удовлетворения (радостное, восторженное) и неудовлетворения (состояние гнева, печали). Эмоциям человека, как и эмоциональным состояниям, характерен ряд свойств: универсальность, динамичность, доминантность, суммация и «упрочение», адаптация, пристрастность (субъективность), заразительность, пластичность, удержание в памяти, иррадиация, перенос, амбивалентность, «переключаемость». Все эмоции человека обладают двумя основными функциями: сигнальной и регуляторной.

Предметом исследования, проведенного под руководством автора, были эмоциональные состояние учителя на уроке. В исследовании приняли участие учителя с разным стажем работы в школе: в том числе, от 5 до 22 лет и со стажем работы 1-2 года. Для изучения эмоциональных проявлений учителей был использован ряд специальных психологических методик. Цель исследования состояла в выявлении особенностей проявления эмоциональных состояний у учителей с разным опытом работы в школе. Результаты исследования показали, что эмоциональные состояния учителей в течение урока (с их фиксированием в начале и в конце урока) имеют свои особенности в двух изучаемых группах учителей: «опытные» и «начинающие». Начинающие учителя в начале урока в большинстве своем (58%) находятся в возбужденном, приподнятом состоянии, готовы к действиям, напряжены и готовы получать от работы удовольствие. Опытные учителя в начале урока более уравновешенные, спокойные, уверенные в себе. К концу урока картина эмоциональных состояний несколько меняется. Опытные учителя становятся более раздраженными и находятся в возбужденном состоянии. У начинающих учителей к концу урока сохраняется интерес к деятельности и даже повышается, но почти у половины из них снижается уровень активности. У 17% опрошенных начинающих учителей к концу урока появляется чувство удовлетворенности, спокойное состояние. 8% учителей из группы «опытные» и «начинающие» уходят с урока разочарованными, перевозбужденными, в плохом настроении. Так же, в исследовании были выявлены и индивидуальные особенности проявления эмоциональных состояний у учителей из двух исследуемых групп с учетом изучаемой их динамики (начало, конец урока).

Эмоциональные состояния учителей зависят не только от условий деятельности, готовности учеников к работе и других внешних факторов, но во многом определяются общей эмоциональностью педагога, его личностными особенностями. Изучение структуры эмоциональности педагога в профессиональной сфере деятельности показало, что опытные учителя почти в два раза чаще переживают состояние радости (55%) и в 2 раза реже переживают состояние страха (13%), по сравнению с начинающими учителями (31 и 28% соответственно). Отмечено, что учителя с малым опытом работы чаще переживают гнев. В своей деятельности, начиная работать в школе, они сталкиваются с неудачами, с разными затруднениями, совершают ошибки. С приобретением опыта работы у учителя становится меньше ошибок и неудач, что отражается и на эмоциональном состоянии учителя его эмоциональном состоянии в целом.

Следует отметить, что учителя в разной степени осознают свои эмоциональные состояния, знают свою эмоциональность, обладают разным уровнем саморегуляции эмоциональными состояниями. Так, 37% и опытных, и начинающих учителей, принявших участие в исследование отметили, что испытывают на уроках эмоциональные состояния, которые им не подвластны и с которыми они не могут справиться. 26% учителей лишь иногда испытывают эмоциональные состояния, которые им не подвластны и 37% из опрошенных считают, что с такими состояниями они не знакомы. Из тех учителей, кто постоянно или иногда испытывают неподвластные им эмоциональные состояния, 33% считают, что могут регулировать свое состояние («удается

регулировать себя»). 25% из опрошенных лишь изредка справляется со своими эмоциональными состояниями. 5% учителей, считают, что не умеют контролировать такие состояния. В тоже время, почти все из опрошенных отметили, что умение управлять своими эмоциональными состояниями является важнейшим профессиональным качеством педагога. В этой связи интересным представляется факт, что 16% опытных и 42 начинающих учителей (т.е. 58% всех опрошенных) выразили желание получить консультацию психолога и пройти обучение саморегуляции эмоциональных состояний. В то время как 42% - начинающих и опытных учителей – ни испытывают острой потребности в повышение уровня саморегуляции своих эмоциональных состояниях, при этом начинающие учителя мотивировали свои ответы преимущественно нехваткой времени, а опытные учителя считали, что им уже поздно занимать повышением уровня саморегуляции своих эмоциональных состояниях. Учителям, стремящимся к саморазвитию и самосовершенствованию, желающим научиться управлять собой, своими эмоциональными состояниями были предложены приемы и способы, техники саморегуляции эмоциональных состояний, которые могут быть использованы не только на уроках, но и в повседневной жизни, для обретения душевного равновесия.

Библиографический список:

1. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под науч. ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Логос, 2011.
2. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Логос, 1982.

Индивидуальное психологическое консультирование женщин-педагогов с явлениями профессионального выгорания

Е.Ю. Ганичева,
асп. МГППУ, г. Москва

При описании профессионального развития педагога негативное влияние особенностей профессиональной деятельности на личность учителя рассматривается в контексте профессионального выгорания. Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях модернизации системы образования, когда приоритетной целью образования провозглашается развитие личности учащегося, а это невозможно без профессионального развития педагога.

«Профессиональное выгорание - это неблагоприятная реакция человека на стресс, полученный на работе, включающая в себя психофизиологические и поведенческие компоненты» (Гринберг Д., 2002). По мнению Д. Гринберга, «выгорание» может характеризоваться эмоциональным, физическим и когнитивным истощением и проявляться следующими симптомами: ухудшением чувства юмора, учащением жалоб на здоровье, изменением продуктивности работы, снижением самооценки и др.

Стремясь реализовать возможности арт-терапии в профилактике и коррекции профессионального выгорания у женщин-педагогов, была разработана методика индивидуального консультирования, направленная на стабилизацию эмоционального состояния женщин- учителей средней школы. Методика апробировалась на базе ГБОУ СОШ № 1305 г. Москвы. Десять педагогов в возрасте 35-40 лет с явлениями профессионального выгорания посещали школьного психолога. Занятия с каждым педагогом проводились индивидуально, один раз в неделю и продолжались полтора часа. Методика включает в себя шесть занятий, во время которых женщины используют различные изобразительные материалы: гуашевые и акварельные краски, мелки, пастель, карандаши, фломастеры, а также создают фотоколлажи. Техники были использованы следующие: медитативное рисование, создание мандалы и талисмана, фотоколлаж, карта чувств, детское воспоминание.

Педагоги, посещавшие школьного психолога, находились в трудной жизненной ситуации. Им нужны были сочувствие, понимание и поддержка, важно было предоставить возможность обрести свое пространство и поверить в свои силы. Арт-терапия в этом случае дает возможность относительно безболезненного доступа к глубинному психологическому материалу, стимулируют проработку бессознательных переживаний, обеспечивая дополнительную защищенность и снижая сопротивление изменениям, стабилизируя тем самым эмоциональное состояние. Все без исключения участницы консультаций отметили у себя улучшение самочувствия. Короткий курс индивидуальных

консультаций с применением методов арт-терапии был, по отзывам учителей, достаточно эффективен и вызывал целый ряд положительных эффектов.

Деятельностная организация инновационного образовательного процесса

А.Н. Данильченко,
к.ист.н., ст.преп. кафедры психологических инноваций в образовании МИОО, г. Москва

Человек, являясь духовно-природной саморазвивающейся системой, не только постоянно овладевает накопленным до него опытом, но и непрерывно вырабатывает новые способы жизнедеятельности в динамично меняющихся ситуациях. Именно эта способность ситуативной действенной адаптации к внешнему миру обеспечивает человеку свободу, возможность жить радостно, творчески, быть мерой всех вещей. И эта же способность делает его самым ценным, незаменимым средством развития, процветания общества и государства. Если общество и государство окажутся способными организовать образование по модели саморазвития человека, то они практически обеспечат себя инициативными, творческими профессионалами, которые преумножат их благосостояние. Такой подход, по мнению академика РАО В.Д. Шадрикова, наилучшим образом раскрывает пути слияния интересов человека, общества и государства.

В образовательном учреждении для реализации новой парадигмы обучения и воспитания должно быть создано образовательное пространство, которое мы называем развивающим, так как в нем создаются оптимальные (целесообразные и экономичные) условия для саморазвития коллектива в целом и каждого человека в частности.

Обеспечить целесообразность и экономичность инновационного образовательного процесса позволяют следующие два принципа: персонифицированное управление процессом развития субъектов образования и деятельностная организация содержания обучения.

Первый принцип требует «разворота» управления образовательным учреждением на человека. Человек – главный «материал», подвергающийся обработке в технологическом образовательном процессе. При этом «материал» особенный – саморазвивающийся.

Основанием для выделения данного принципа является, во-первых, то, что все люди имеют инвариантный природный механизм жизнедеятельности. Именно этим механизмом каждому заданы все возможные человеческие способности, а именно: видеть, слышать, говорить, ходить, думать. Люди отличаются друг от друга лишь количественным выражением этих способностей, характеризующим уровень индивидуального развития каждого. Инвариантные природные задатки позволяют создавать общие условия для саморазвития разных людей, так как изменению подвергается только степень развития задатков, то есть способности.

Во-вторых, работа природного механизма жизнедеятельности человека происходит в инвариантном режиме: «хочу» (потребности, установки, нужда, личная выгода), «могу» (способность удовлетворить свои потребности), «понимаю» (сознаю, что и зачем делаю). Этот режим функционирования позволяет человеку самому дозировать свои потребности-способности, самому определять, что, когда, сколько ему нужно и как этого достигнуть. Среда, создавая условия (средства) для функционирования человека, регламентирует, регулирует свободу его воли, чтобы она «оставалась в разумных пределах» (В.И. Даль), разрешенных объективными законами.

Итак, первый принцип, обеспечивающий целесообразность и экономичность инновационного образовательного процесса, требует построения такого технологического процесса, в основу которого положено управление развитием природного механизма функционирования человека: его потребностей - способностей - сознания.

Второй принцип – деятельностная организация содержания обучения, продуцирующая саморазвитие человека и коллектива. Основанием для выбора этого принципа явилась следующая посылка: вся жизнь человека – это непрерывный алгоритмичный процесс, выражающийся в системе деятельности.

В структуре деятельности, по мнению академика РАО В.Д. Шадрикова, основными элементами являются: цели - преобразованные потребности, средства - объективированные, нормативно заданные возможности реализации целей, действия - реальные способы достижения целей через точное

использование средств в конкретной ситуации, результат - точность реализации цели, определяющаяся степенью желания, четкостью подбора средств и качеством способностей, рефлексия - осознание точности достижения результата, определение степени успеха, выявление ошибок, их причин, путей устранения.

Ведущую роль в составе этих элементов играют средства, ибо они обеспечивают, во-первых, дозированное управление системой деятельности с получением прогнозируемого результата, во-вторых, – точную и объективную оценку реальной деятельности, как индивидуальной, так и коллективной.

Таким образом, деятельностная организация содержания обучения есть такая организация, которая способна обеспечить преобразование процесса обучения в систему средств управления развитием и саморазвитием человека и коллектива. Именно это положение является основанием технологической организации жизни образовательного учреждения. Средства деятельности при такой организации кладутся в основу контроля и коррекции технологического процесса.

Исследование природного устройства человека позволяет выделить три основных параметра технологического управления его развитием: потребности - способности - сознание. Это параметры внутреннего механизма саморазвития человека, параметры статической модели управления (самоуправления).

Динамическая модель выводится из статической путем преобразования ее в деятельностную модель. В ней потребности преобразованы в цели, способности – в средства, выводящие на действия и результат, сознание – в рефлексию.

После такого преобразования оказывается возможными точно выстроить структуру развивающей образовательной технологии: цели преобразуются в целевое пространство образовательного процесса; средства, действия, результат – в пространство поисковое; рефлексия –- в пространство психологическое. В последнем происходит непрерывное развитие потребностей-способностей, которые, в свою очередь, преобразуются в ситуативную, саморегулируемую деятельность человека.

Природная деятельность человека алгоритмична и требует от образовательной среды технологической организации как наиболее естественной и удобной для деятельности, к которой человек расположен.

Поэтому развивающая технология является главным условием непрерывного саморазвития личности в процессе инновационного обучения.

Образовательное учреждение, являясь искусственно-естественной средой жизнедеятельности, должно быть, смоделировано по подобию устройства объективного мира. Поэтому основная функция управленца – организовать развивающее пространство для саморазвития каждого сотрудника, прежде всего – педагогов. Основная же функция педагогов – организовать развивающее пространство для каждого обучающегося.

Главным в организации развивающего образовательного пространства является создание механизма, обеспечивающего процесс саморазвития. Этот механизм должен постоянно вовлекать каждого сотрудника: руководителя, педагога, воспитателя – в систему отношений, которая будет детерминировать его непрерывное развитие.

Внешним механизмом саморазвития человека психологи по праву считают коллектив. Коллектив является той «питательной» средой, в которой проявляется и раскрывается скрытый потенциал человека. Поэтому для обеспечения функционирования внутреннего механизма саморазвития человека его нужно погрузить в соответствующую среду, предварительно разработав технологическую модель жизнедеятельности такой среды. Ключевыми звеньями этой модели применительно к образовательному учреждению могут и должны стать различные уровни управления его функционированием в режиме развития, которые рассматриваются как совокупность взаимосвязанных систем развивающего управления в рамках единой системы инновационной образовательной технологии.

Модель является открытой системой, позволяющей устанавливать широкие связи образовательной практики с окружающей социально-экономической действительностью, системой, чуткой к изменению реалий этой действительности, способной к непрерывной ассимиляции передового профессионально-педагогического опыта. Это обеспечивает ее естественную адаптацию к единому образовательному пространству, в условиях которого она функционирует и развивается.

Формирование поликультурных ценностей в процессе изучения иностранного языка

Е.М. Денисова,
ст. 5 курса факультета начальных классов МПГУ, г. Москва

Проблема поликультурного воспитания и образования остается актуальной и недостаточно изученной. Это обусловлено тем, что в современном обществе сохраняются не только объективные, но и субъективные причины возникновения и обострения различного рода межэтнических конфликтов, напряженности в отношениях между людьми на международном, региональном, групповом и межличностном уровнях.

К числу таких распространенных субъективных факторов относится, прежде всего, нормативно-ценностный этноцентризм, заключающийся в неуважительном, нетерпимом отношении к национальным и религиозным чувствам, традициям, обычаям разных народов. В предотвращении и устранении этого конфликтогенного фактора и состоит предназначение поликультурного воспитания и образования [1; 4].

Множество определений культуры, которые варьируются в зависимости от порождающего их материала, множественности взаимосвязей, возникающих внутри нее, сосуществующих в некоей исторической одновременности и многомерности, делают правомерным обозначение современного общества, как поликультурного по содержанию, формам и способам функционирования культуры. Современное поликультурное образование [3; 4] должно строиться на основе учета следующих основополагающих принципов:

1. Принцип диалектической включенности любой национальной культуры в систему российской и мировой, выражающий систему общекультурных императивов, которые присущи в равной степени всем этнокультурным образованиям;

2. Принцип историко-культурной и цивилизационной направленности национального образования, предполагающий раскрытие исторической обусловленности явлений прошлого и настоящего, фольклор, национальное искусство, обычаи и традиции. При этом само понятие «национальная культура» приобретает обширный, всеобъемлющий и многоаспектный смысл, как интегративная категория, объединяющая всевозможные аспекты идентификации социума в российской и мировой культуре. Так как ментальность формируется как взаимодействие народной философии, народной религии и фольклора, именно эти составляющие выступают ориентирами в построении педагогических теорий как национального, так и поликультурного образования. Психологические аспекты ментального развития человека начинают приобретать особую актуальность в образовании [3].

3. Принцип поликультурной идентификации и самоактуализации личности, основанный на включении в региональное содержание образования знаний о человеке и обществе.

4. Принцип глобальности культурно-образовательного процесса, отвечающий за развитие целостного поликультурного мировоззрения, коммуникативных особенностей личности в современном мире.

5. Принцип поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы, который отражает механизм этнокультурной идентификации личности к структуре гармонизации межэтнических отношений [1-4].

Основными целями поликультурного гуманитарного образования являются:

- формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности учащегося по отношению к собственной российской культуре, поликультурной по своей природе;
- воспитание уважения к истории и культуре другого народа;
- создание поликультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур;
- формирование способности учащегося к личностному культурному самоопределению.

Знание другого языка является ключом к культуре другого народа, говорящего на этом языке. Язык есть не только средство общения и выражения мысли, но и аккумуляции ценностей культуры. В языке отражается опыт народа, его история, материальная и духовная культура. При изучении языка развиваются не только мышление, активизируются и другие психические процессы: слух, внимание,

память, воображение, лежащие в основе самостоятельной деятельности с элементами творчества. Дидактико-методические основы иностранного (английского) языка предполагают формирование деятельностных основ владения им. Необходимым звеном в системе поликультурного образования должно стать систематическое «живое» общение с носителями иностранного языка и культуры. Опыт такого общения плодотворно сказывается на развитии мотивационной сферы обучения языку и повышении уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Истоки универсальных ценностей – в культурных, религиозных и национальных традициях. Поликультурное образование дает возможность глубже изучить и осознать многообразие народов, населяющих мир.

Каждый народ создает материальную культуру: дома, пищу, одежду, орудия труда, собственность и пр., в соответствии со своими потребностями и условиями жизни, у каждого свои национальные виды искусства и труда, свой язык и другие средства общения, своя организация общества и система общественного контроля. У каждого народа есть своя, формальная и неформальная система образования и передачи национальных ценностей, традиций, а также ритуалов, выражающих взгляды и верования данного народа, свои механизмы и учреждения, осуществляющие различные экономические функции.

Преподаватель должен помочь учащимся осознать, что в мире существует множество ценностей, что некоторые из этих ценностей отличаются от их собственных, что любые ценности коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его опыта и исторического развития.

Очевидно, что в условиях многокультурного мира и полиэтнического российского общества поликультурное образование становится неотъемлемой частью педагогической культуры преподавателя. Оно включает в себя культурологические, этноисторические знания, понимание важности культурного плюрализма, умение выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, а также умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве [1; 5; 6].

Библиографический список:

1. Гроздева Е.Н., Гусевская Н.Ю., Еремина В.М. Поликультурное образование будущих учителей в процессе обучения иностранным языкам. – Чита: ЗабГГПУ, 2008.
2. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М.: Прометей, 2002.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект Пресс, 2007.
4. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России // Magister. -2007. - №3. - С. 79-81.
5. Banks J. Multicultural Education. Theory and Practice. – Boston etc., 1985.
6. Grant C. Making Choice for Multicultural Education. – N.Y.: Macmillan Publishing Co., 1988.

Целостность системы управления персоналом

Е.А. Жураховская,
преп. кафедры управления персоналом МИОО, г. Москва

Управление персоналом эффективно настолько, насколько успешно сотрудники организации используют свой потенциал для реализации стоящих перед ней целей, т.е. насколько эти цели являются достигнутыми. Утверждение этого положения в качестве незыблемого постулата (одной из базисных ценностей организации) является наиболее важным условием создания эффективной системы управления персоналом. К сожалению, для многих организаций характерна противоположная тенденция – оценивать эффективность управления персоналом с помощью специально созданных для этого показателей: удовлетворенности сотрудников, текучести кадров, часах, потраченных на профессиональное обучение. Взятые в отрыве от целей организации, эти потенциально важные показатели способствуют изоляции службы человеческих ресурсов от организации, превращению ее в организацию в организации, вещь в себе. Развитию этой тенденции способствует (одновременно являясь ее следствием) и широко распространенное представление о

том, что специалисты по управлению человеческими ресурсами находятся далеко от основной деятельности и практически не оказывают на нее никакого влияния.

Внешняя среда, в которой действует организация, находится в постоянном движении: изменяются техника и технология, клиенты, конкуренты. Изменяются сами люди – настоящие и потенциальные работники организации. Системы управления персоналом, хорошо сочетавшиеся с внешней средой пять лет назад, могут находиться в состоянии острого конфликта с ней сегодня. Организация должна постоянно контролировать степень этого несоответствия и вносить коррективы в свои системы, чтобы не допустить кризиса. Предвестниками грядущих перемен могут служить значительные технологические нововведения (такие как модемная связь, Интернет, мобильные телефоны), социальные и политические изменения (ликвидация коммунизма в Восточной Европе, проведение демократических выборов, новое трудовое законодательство). Индикаторами необходимости перемен (т.е. фактического несоответствия систем управления персоналом состоянию внешней среды) – увеличение текучести и абсентизма, снижение производительности, возникновение конфликтов сотрудников с администрацией и организации с государственными органами.

В случае реорганизации систем управления персоналом, не соответствующих больше состоянию внешней среды, руководство организации может столкнуться с другим конфликтом, порождаемым неприятием новых методов организационной культурой компании. Такой конфликт может быть не менее болезненным и разрушительным по своим последствиям. Поэтому соответствие систем управления персоналом организационной культуре также является необходимым условием эффективного функционирования последних. На практике организации могут уменьшить риск конфликта между методами управления и организационной культурой за счет: учета организационной культуры на этапе создания методов управления персоналом и использования элементов существующей организационной культуры в качестве основания для внедрения новых методов; разъяснения необходимости и неизбежности перемен всем сотрудникам организации (создания чувства кризисной ситуации – «дальше так жить нельзя»); объяснения выгод и преимуществ, которые новые методы принесут каждому сотруднику и организации в целом; пробного внедрения новых методов в одном из подразделений организации с целью их отработки и оценки влияния на сотрудников организации; целенаправленной кампании по изменению культуры организации, включающую выступления руководителей, публикации во внутриорганизационных изданиях, массовые мероприятия и т.д. Поэтому при создании систем управления персоналом руководство должно учитывать такой фактор как наличие специфической культуры организации. «Учитывать» наличие организационной культуры на практике означает построение систем управления персоналом таким образом, чтобы они использовали (усиливали) положительные (с точки зрения цепей организации) стороны этой культуры и, наоборот, нейтрализовывали черты, мешающие реализации организационных целей.

Задачей управления человеческими ресурсами является формирование производственного поведения ее сотрудников, обеспечивающего достижение организационных целей. Как мы видели, желаемое производственное поведение определяется двумя основными факторами: желанием (мотивацией) и способностью сотрудника выполнять требуемые функции. Механизм человеческой мотивации очень сложен, поэтому на желание сотрудника выполнять необходимые производственные функции оказывают влияние все методы управления персоналом. То же самое справедливо в отношении способности сотрудника, определяемой, в первую очередь на этапе подбора и развиваемой организацией в процессе профессионального обучения, зависящей от обратной связи и вознаграждения получаемого сотрудником от организации. Поэтому целостность системы управления персоналом является важнейшим условием эффективного управления сотрудниками любой организации. Если системы отбора и развития руководителей организации ориентируют на достижение стратегических целей, углубленное знание бизнеса, широкий кругозор, умение усваивать и использовать новые знания, а системы обратной связи и вознаграждения отмечают специальные профессиональные навыки, аккуратность в выполнении индивидуальных планов, сотрудники организации получают противоречивые «сигналы» о том, какое поведение оценивается организацией, что отрицательно сказывается на их производительности.

Организация может добиться целостности системы управления персоналом за счет: четкого определения собственных целей организации и их коммуникации всем своим сотрудникам; детального моделирования «идеального» производственного поведения для всех должностей (сотрудников) организации; координации в работе подразделений службы человеческих ресурсов;

постоянного взаимодействия специалистов по человеческим ресурсам с линейными руководителями, непосредственно управляющими персоналом.

Эффективное управление персоналом невозможно без активного и постоянного участия высшего руководства организации в определении задач управления персоналом, вытекающих из целей организации, моделировании производственного поведения, создании и внедрении систем управления персоналом, оценке их эффективности. Поскольку люди являются наиболее важным организационным ресурсом, руководитель организации должен уделять основную часть своего времени именно управлению людьми. К сожалению, так происходит далеко не во всех современных организациях, особенно на низших этажах иерархии: на уровне цехов, бригад, групп. Это заметно снижает эффективность управления персоналом в организации в целом, поскольку руководители являются важнейшим инструментом претворения в жизнь методов управления персоналом, и недостаточное внимание с их стороны к этим вопросам трансформируется в низкое качество управления персоналом.

Организация может добиться более высокой степени участия руководителей в управлении персоналом за счет: эффективной коммуникации, включающей разъяснение необходимости и преимуществ участия линейных руководителей в управлении персоналом на понятном последним языке цифр, издержек, прибылей, производительности и т.д. К сожалению, довольно часто специалисты по персоналу недостаточно хорошо разбираются в специфике организации и не могут объясниться на привычном для руководителей языке; привлечения руководителей к участию в «привлекательных» для них формах работы с персоналом: проведении собеседований с кандидатами, занятий по профессиональному обучению, управлении отдельными проектами. Это позволит им приобрести опыт непосредственного участия в разработке и применении методов управления персоналом и предоставит возможность составить более объективное представление об управлении персоналом вообще; специального обучения управлению персоналом, позволяющего сформировать представление об этой функции управления организацией, соответствующее сегодняшнему дню, и выработать практические навыки работы с персоналом.

В идеальной организации нет места отделу человеческих ресурсов – управление персоналом полностью осуществляется руководителями подразделений. Однако в реальной жизни сегодня практически каждая организация нуждается во внутренней мини-организации, занимающейся исключительно этим вопросом. К службе управления человеческими ресурсами как к мини-организации можно применить все те методы управления, которые были описаны в этой книге. Мы кратко остановимся на трех аспектах, во многом определяющих эффективность работы отдела человеческих ресурсов современной организации: организации, персонале, системе оценки.

Как показывает опыт, современные организации практически не могут обойтись без специального подразделения, занимающегося разработкой, внедрением, контролем (оценкой), корректировкой систем управления персоналом. Название и формы этого подразделения могут быть различны, главной с точки зрения эффективности управления персоналом чертой этой мини-организации должна являться способность постоянно совершенствоваться, изменяться и обновляться в соответствии с изменением потребностей (целей) организации. Более того, служба управления персоналом должна изменяться в предвосхищении изменений целей организации, в определении которых ее представители должны играть самую активную роль.

Развитие операционных механизмов мнемических способностей школьников в учебной деятельности

Т.В. Зотова,
к.пс.н., доц. кафедры общей и практической психологии МГПУ, г. Москва

В данной работе представлен многолетний опыт разработки и апробации программ развития мнемических способностей младших школьников в учебной деятельности, который проводился с 1994 по 2007 год в московском педагогическом государственном университете на кафедре психологии младшего школьника. [2; 3]. Результаты исследования будут интересны и полезны школьным психологам и учителям, заинтересованным в развитии способностей учеников.

В понимании развития познавательных способностей наиболее продуктивной, на наш взгляд, является системогенетическая теория способностей В.Д. Шадрикова, так как позволяет выделить механизмы, за счет которых происходит их развитие [5; 6]. Согласно данной теории в структуре способностей выделяется 3 компонента – функциональный, операционный, регуляционный. Развитие способностей происходит за счет операционного компонента. В наших программах делался акцент на развитии операционных механизмов, которые в рамках мнемических способностей представляют собой мнемические приемы обработки информации, облегчающие запоминание и воспроизведение информации. В настоящее время выделено более 14 видов мнемических приемов [5]. В разработке алгоритма развития данных приемов мы опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [1]. Программа развития одного мнемического приема включала несколько этапов: действие по образцу за учителем, совместное действие учеников с подсказкой учителя, самостоятельное действие с проверкой правильности и наконец, контрольный этап проверки сформированности действия. Мнемический прием должен быть сформирован сначала как умственное действие. После этого он уже может быть использован в мнемических целях – в целях запоминания.

Формирование мнемических приемов осуществлялось и ранее, в частности, в научной школе А.А. Смирнова [4]. Спецификой созданных нами программ развития мнемических способностей является то, что разработаны они на базе конкретных учебных дисциплин, встраиваются в цели и задачи урока и проводятся на учебном материале конкретной дисциплины. Это позволяет развивать способности не в свободное от уроков время, а непосредственно на уроках, что позволяет экономить время и силы учеников. Мы считаем, что развитие познавательных способностей должно осуществляться непосредственно в учебной деятельности. Прежде, чем давать море информации для усвоения, нужно дать инструмент, позволяющий эту информацию усвоить. Развитые мнемические способности являются одним из таких инструментов. Другими словами, сначала нужно ученика научить плавать, а потом уже бросать его в море, в противном случае он может утонуть.

Нами составлены программы развития мнемических способностей для 2 класса начальной школы для таких учебных предметов как чтение, рисование, развитие речи и разработаны программы развития мнемических способностей для 3 класса на базе учебных дисциплин: русский язык, иностранный язык, чтение, развитие речи, естествознание, рисование.

Были разработаны программы формирования таких мнемических приемов как ассоциация, группировка, опорный пункт, мнемический план, классификации.

Диагностика продуктивности мнемических способностей, а также сформированности мнемических приемов у младших школьников до и после формирующего эксперимента позволяют сделать заключение об эффективности подобных программ. Мнемическими приемами до начала формирующего эксперимента, как правило, владели от 20 до 40 процентов школьников, причем их использование носило фрагментарный характер и было мало продуктивно. В результате обучения от 60 до 100 процентов учащихся овладевают этими приемами. Значимо увеличивается объем запоминаемой информации. Общая продуктивность запоминания возрастает у 95% учащихся. В результате усвоения мнемических приемов младшими школьниками было отмечено также повышение успеваемости по учебным дисциплинам.

Библиографический список:

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
2. Зотова Т.В. Развитие мнемических способностей младших школьников в учебной деятельности // Актуальные вопросы современной психологии / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Орехово-Зуево: ОЗГПИ, 2001. - С. 57-58.
3. Зотова Т.В. Формирование у младших школьников мнемического действия классификации в учебной деятельности // Психологическое обозрение. – М.: РПО. – 1996. - № 2(3). - С. 31-36.
4. Смирнов А.А., Истомина З.М., Мальцева К.П., Самохвалова В.И. Формирование приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста и младших школьников // Вопросы психологии. - 1969. - № 5. - С. 90-100.
5. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. - М.: Педагогика, 1990.
6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М., Логос, 1994.

Проблемы эмоционального развития школьников с позиций современной парадигмы образования

И.А. Ковалева,
соиск. кафедры эстетического образования и культурологии МИОО, г. Москва

Современные школьники внешне ничем не отличаются от своих сверстников прошлых лет, да и сама школа, казалось бы, не меняется - общая структура школьной жизни традиционна до сих пор. Но вот содержание школьного образования постоянно требует перемен. Сама действительность заставляет педагогов искать новые формы. Президент Российской Федерации Д.А. Медведев в своих последних выступлениях, связанных с определением стратегии развития школьного образования отмечает, что именно школьный период - «один из определяющих и самых длительных этапов жизни каждого человека является решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития страны». Именно на школьном этапе происходит не только накопление знаний, но и серьезное формирование личностных качеств ученика, которые в дальнейшем должны способствовать его активному включению в социальную жизнь, и которые в дальнейшем помогут выпускнику реализовать себя как в профессиональной, так и личностной и творческой областях жизни.

Современная школьная система образования в большей мере строится на развитии рационального мышления, при этом значительно меньше внимания уделяется становлению эмоциональной сферы. Культура эмоциональной жизни человека не осознается в обществе как специальная задача, решаемая в системе образовании. Вместе с тем, развитие интеллекта учащихся - это не единственная задача школьного обучения. Вопросы, касающиеся ***развития личности ученика*** также имеют большое значение. Юноши и девушки в быстроменяющемся мире испытывают сложности как интеллектуальные, так и психологические: знания поверхностные; проблемы в общении; при внешней агрессивности, неуверенность в себе; нет базы для творческого самовыражения и т.д.

Современный школьник вынужден испытывать на себе огромный груз радикальных изменений, происходящих практически во всех областях человеческой жизни. Серьезным образом это касается изменений в социальной сфере: в институте брака, в модели семьи, в образовании. Многие взрослые не имеют однозначных ответов на жизненные вопросы. По каким же тогда ориентирам строить жизнь молодому поколению!?

Школа как зеркало отражает все процессы, происходящие в обществе. И в этих сложных условиях именно школа должна найти более эффективные формы работы, отвечающие требованиям технического, социального и культурного развития общества.

Век наукоемких технологий выдвигает свои требования к старшему школьнику и выпускнику. Дело в том, что очень большая часть профессий потребовала переучивание специалистов почти каждые пять-шесть лет, а в некоторых случаях и каждый год. Следовательно, чтобы быть специалистом в наукоемких отраслях, бизнесе и т.д. необходимо постоянно обновлять свои знания. Выпускник школы должен быть подготовлен к переучиванию в случае необходимости. Данный социальный запрос требует не заученных постулатов, а свободного обращения с информационной средой.

Еще одна проблема состоит в том, что социализация склонна стирать индивидуальность, так как процесс вплетения в ткань существующей культуры, усвоение способов коммуникации, правил межличностного взаимодействия, методов и стиля мышления ведет к деиндивидуализации, поскольку окружающие бдительно следят за тем, чтобы все многообразие проявлений жизни соответствовало нормам и стандартам, одинаковым для всех, относящихся к определенной категории людей, определенного культурного типа [4].

Актуально звучат мысли Роджерса Карла Р.: «Получив образование, мы обычно становимся конформистами со стереотипным мышлением, людьми с «законченным» образованием, а не свободными, творческими и оригинально мыслящими людьми». Во всех сферах человеческого бытия - промышленности, науке, семейной и личной жизни, в одежде, в еде, в книгах, в идеях - везде стремление к конформизму, к стереотипу. Насколько это опасно для человечества? «...Пассивный и культурно ограниченный человек не может справиться со все возрастающим потоком вопросов и

проблем.... Если человек не сможет по-новому, оригинально адаптироваться к окружающему его миру так же быстро, как его изменяет наука, наша культура погибнет» [5].

Новые государственные образовательные стандарты общего образования дают представление о том, на развитие каких личностных качеств учащихся необходимо особенно акцентировать внимание педагога. Одним из пунктов в этом списке - это, овладение навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире.

Современная наука показывает, что недостаточно говорить об отдельных эмоциях и чувствах человека. Грубо говоря, внутри человека должна быть выстроенная система управления эмоциями и система считывания эмоций других людей. Такую систему назвали ***эмоциональным интеллектом***. Впервые в 1990 году американский психолог Дэниел Гоулман высказал мысль, о том, что успех человека напрямую зависит от его ***эмоционального интеллекта***, так как именно эмоции ответственны за принятие решений. «Все считают, что правильные логичные поступки совершаются благодаря интеллекту. Ничего подобного. В своих решениях человек исходит из своих ощущений, он руководствуется эмоциями, даже когда убежден в обратном» [1].

Ученые утверждают, что в большей мере именно эмоциональный интеллект влияет на успешную социализацию. Понимание своих эмоций, умение управлять своими эмоциональными состояниями, все это способствует более эффективному взаимодействию с окружающим миром. Эмоциональный интеллект расценивается как «...способность слушать собственные чувства, контролировать всплески эмоций, как умение принять правильное решение, и оставаться спокойным и оптимистично оценивать сложившуюся ситуацию».

Учитывая все изменения, происходящие в общественной жизни и в системе образования можно утверждать, что вопрос о развитии эмоционального интеллекта достаточно актуален.

В подтверждение этих слов Ю.М. Лотман пишет: «Развитие современной науки и техники требует не «запрограммированного» человека, а человека-творца. Неизбежным последствием научно-технической революции для школы будет рост удельного веса индивидуальной работы с учеником. А это потребует от учителя способности варьировать методы и приемы, угадывать личность ученика, потребует высокой гуманитарной культуры» [2].

Так как развитие эмоционального интеллекта помогает человеку разобраться в собственной эмоциональной сфере и понять чувства окружающих, то понятно, что изучение и осмысление эмоций станет основной задачей данного процесса.

Как известно, в школьной программе не существует специального курса по обучению эмоциональной грамотности. В этом случае важна роль предметов эстетического курса. Ведь именно искусство может дать подростку основы эмоциональной грамотности. Познание в искусстве совершается чувственно-конкретным образом. Эмпатия как сочувствие, переживание, способ понимания эмоционального состояния других людей, необычайно важна для художника. Она устанавливает эмоциональные связи с людьми через произведения искусства. Личность художника, «транслируемая» через произведения искусства, как бы участвует в эмоциональных переживаниях других людей.

Искусство, на протяжении всей мировой культуры, дает нам образцы поведения людей. Проживая жизнью героев, человек учится понимать себя. Лев Толстой писал: «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» [6]. Изучение культурного и духовного наследия человечества несет богатейшие возможности для познания человеком самого себя и других людей. Так как в основе передачи информации, посредством произведений искусства, лежит хорошо сочетаемое единение разумного и чувственного, то изучение памятников любых видов искусства, несомненно, приводит к развитию эмоционального интеллекта. Эмоции и чувства в структуре внутренней жизни и поведении педагога и учеников и интеллектуальная деятельность их внутреннего мира оказываются взаимосвязанными и раскрывают сущность субъект-субъектной парадигмы в образовании [7].

Библиографический список:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект – М.: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009.
2. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. - М., 1996.
3. Мэй Р. Мужество творить. - М., 2008.

4. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991.
5. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, Универс, 1994.
6. Толстой Л.Н. Собр. соч. В 20-ти т. Т.15. - М., 1964.
7. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Университетская книга, Логос, 2006.

Консультирование родителей первоклассников по вопросам детско-родительских отношений

З.К. Курбанова,
маг. по направлению «Психологическое консультирование в образовании», кафедра психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

Семья и отношения в семье имеют огромное значение для формирования личности ребенка. Пристальный интерес к семье объясняется рядом обстоятельств: ухудшением демографической ситуации в странах, усложнением воспитательных задач и ростом числа детей с отклоняющимся поведением, усложнением психологического, эмоционального, духовного мира современного человека, ростом его потребностей, которые также во многом формируется в семье. Нельзя не считаться и с тем, что меняется сам ребенок. Он становится все более информированным и развитым.

В данном исследовании приняли участие 15 детей в возрасте 6-7 лет, учащиеся ОУ №1305 ЦАО г. Москвы и их родители. Предмет исследования – взаимоотношения детей и родителей в условиях современной семьи. Основная цель исследования состояла в изучении влияние семейного общения, особенностей взаимоотношений в семье на младшего школьника. Работа основана на общем теоретическом положении о том, что человек как субъект общения формируется изначально в семье, так как первую модель общения ребенок приобретает именно в этой малой группе, которая является основной для него. Была выдвинута следующая гипотеза: существует связь стиля отношений родителей и детей и особенностей межличностных отношений ребенка с окружающими людьми (сфера желаемого и не желаемого общения).

Для исследования особенностей взаимоотношений детей и родителей в условиях современной семьи была использован методы: для изучения детей: методика «рисунок семьи», методика «два дома»; для родителей: опросник «Умеете ли вы воспитывать детей?», опросник «Каков ваш стиль воспитания детей?», тест «Я и мой ребенок».

В анализе рисунков детей 6-7 лет обнаружены особенности: дети в своих рисунках чаще использовались цвета: коричневый, черный, оранжевый, синий, фиолетовый, или ребенок просто отказывается раскрашивать свой рисунок – все это свидетельствует о том, что дети недополучают любви родителей. Дети все чаще не включают в семью одного из родителей – отца, бабушку, себя, братьев. Пять детей в сфере желаемого общения отметили всех родных и друзей, а в сфере не желаемого общения отметили знакомых, бабушек, дедушек, у одного ребенка отсутствует сфера не желаемого общения, стиль общения родителей этих детей - демократический.

Диагностика типа воспитания показала: половина родителей 5 человек предпочитают в воспитании своего ребенка использовать чрезмерную заботу о нем; восемь исследуемых родителей выбрали направление в воспитании, которое позволяет приблизиться к оптимальному пути развития своего ребенка. Диагностика стиля общения родителей с детьми выявила: 9 родителей используют гиперопеку, 5 родителей используют – демократический стиль.

Тест «я и мой ребенок» выявил отношения родителей к воспитанию ребенка. Из 15 родителей 6 имеют родительскую позицию второго типа, а именно когда забота о ребенке для родителей является второстепенным вопросам, но в то же время, такой родитель обладает способностями воспитателя, но на практике не всегда применяет их последовательно и целенаправленно. У 9 родителей, отмечается родительская позиция – первого типа, а именно ребенок для них самая большая ценность. По обобщенным результатам подтвердилась выдвинутая гипотеза о существовании связи стиля отношений родителей и детей и особенностей межличностных отношений (сфера желаемого и не желаемого общения).

В консультативной беседе с родителями первоклассников с учетом полученных результатов были обсуждены следующие рекомендации:

1. Не говорите о школе плохо, не критикуйте учителей в присутствии детей.

2. Не спешите обвинять учителя в отсутствии индивидуального подхода, задумайтесь над линией собственного поведения.

3. Вспомните сколько раз вы сидели с ребенком и наблюдали за его работой над уроками. Были ли случаи, когда вы заметили у ребенка неправильные приемы работы и показали ему правильные?

4. В случаи конфликтной ситуации в школе постарайтесь устранить ее, не обсуждая все подробности с ребенком.

5. Следите, чтобы ваш ребенок вовремя ложился спать. Не выспавшийся ребенок на уроке - грустное зрелище.

6. Пусть ребенок видит, что вы интересуетесь его заданиями, книгами, которые он приносит из школы.

7. Читайте сами, пусть ребенок видит, что свободное время вы проводите за книгами, а не только у телевизора.

8. Учите ребенка выражать мысли письменно: обменивайтесь с ним записками, пишите вместе письма. Если ребенок рассказывает вам о событии, которое произвело на него впечатление, то предложите ему записать этот рассказ, а вечером прочитайте всем членам семьи.

9. Принимайте участие в жизни класса и школы. Ребенку приятно, если его школа станет частью вашей жизни.

10. В школе ваш ребенок может столкнуться с критическим отношением к себе. Помогите ему не утратить веры в себя.

11. Установите четкие и определенные требования к ребенку.

12. Поощряйте в ребенке стремление задавать вопросы.

13. Чаще хвалите ребенка.

14. Поощряйте игры с другими детьми.

15. Заботьтесь о том, чтобы у ребенка были новые положительные впечатления, о которых он мог бы рассказать.

Использование школьным психологом в консультировании структурного анализа личности по Э. Берну

Ю.Н. Курбатова,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

Эрик Берн рассматривал разработанный им метод транзактного анализа (ТА) как «теорию социального действия». В этом плане ТА может эффективно использоваться практически в любой области, в которой люди взаимодействуют друг с другом, в том числе в образовании. Основа теории Э. Берна – модель эго-состояний («модель РВД») может успешно применяться психологом-консультантом в школе, т.к. она легко воспринимается даже подростками, чему способствует простой язык ТА. Модель РВД может применяться на всех этапах консультации, начиная с расспроса обратившегося и заканчивая подведением итогов беседы. Консультант использует различные техники по определению эго-состояния с целью получения клиентом свободного доступа к трем частям своей личности и возможности саморегуляции.

Анализ структуры личности в консультативной работе с подростками и старшеклассниками может быть эффективен для достижения конечной цели взаимодействия психолога со школьником – формирования его психологической готовности к жизненному самоопределению. Зная свои эго-состояния, учащийся становится способным делать осознанный выбор, учитывая естественные желания и интересы Дитя, послания и программы Родителя, принимать решения, актуализируя Взрослого. Такая внутренняя работа приводит к гармоничному развитию личности, что является одним из основных показателей психического здоровья.

Пользуясь знаниями модели РВД, учитель может более эффективно общаться с учениками, подросток - преодолеть трудности в межличностном общении, понять свою индивидуальность, родители могут наладить взаимоотношения с ребенком.

Интеграция структуры когнитивных способностей в онтогенезе

К.В. Макарова,
д.пс.н., проф. кафедры психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва;
О.А. Таллина,
к.пс.н, доц. кафедры психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

Каждая способность представляет собой сочетание и взаимодействие функциональных, операционных и регулирующих механизмов (В.Д. Шадриков). Механизмы структуры способностей имеют свои траектории развития: изменение функциональных механизмов обусловлено биологическим созреванием; операционные механизмы формируются в процессе научения при овладении интеллектуальными операциями и тонкого приспособления к требованиям деятельности (оперативность); мотивационные (регулирующие) механизмы способностей развиваются благодаря общению, приобретению жизненного опыта в процессе социализации.

Развитие операционных механизмов способностей происходит постепенно при вхождении в различные виды деятельности на разных этапах онтогенеза. Овладевая предметными действиями, ребенок фактически осознает их, происходит становление интеллектуальных операций, что позволяет ему управлять проявлением и развитием своих способностей. В качестве интеллектуальных операций второго порядка В.Д. Шадриков рассматривает метаинтеллектуальные операции, регулирующие деятельность и поведение (понимание, принятие решения, целеполагание и т. д.).

Таким образом, в процессе любой деятельности видоизменяются и регуляционные механизмы, поскольку в деятельность вступает человек как личность со своей системой отношений, личностных качеств, ценностей и смыслов. При этом происходит интеграция всех механизмов внутри отдельных способностей, а также и интеграция нескольких способностей в одаренность. В процессе интеграции способностей в рамках одаренности возможна компенсация недостаточно развитых отдельных способностей.

Если рассматривать одаренность по отношению к широкому кругу деятельностей, то в этом случае она выступает как общая одаренность, включающая познавательные способности с их операционными и регулирующими механизмами. Их интеграция приводит к высокому уровню продуктивности деятельности.

Уже в дошкольном возрасте ребенок через взрослых усваивает социальные нормы, которые начинают выступать в качестве мотивов поведения и деятельности. Дошкольник может подчинять свое поведение нравственному мотиву долженствования. Формирующаяся иерархия мотивов обеспечивает относительную устойчивость и произвольность поведения. Постепенно доминирующие мотивы закрепляются в формах поведения и начинают преобразовываться в личностные качества, которые могут отражаться на развитии регулирующих механизмов познавательных способностей дошкольников.

В младшем школьном возрасте целенаправленно формируются способности субъекта учебной деятельности в плане развития интеллектуальных операций, но регулирующие механизмы способностей развивающейся личности не менее важны. Мотивация выступает ведущим компонентом учебной деятельности. Постепенное индивидуальное осознание ребенком мотивов учения приводит к возникновению личностного смысла учебной деятельности.

Более сложные метаинтеллектуальные процессы связываются с личностной регуляцией. Например, мыслительная способность, приобретая качественные изменения под воздействием личностной регуляции и понимания как метаинтеллектуальной операции в режиме взаимодействия с другими способностями может приобретать новое качество. Кроме того, метаинтеллектуальные операции, интегрируясь с устойчивыми мотивами, формируют личностные качества, которые, в свою очередь, также выступают регуляторами продуктивности способностей. Взаимодействие и интеграция вышеперечисленных механизмов обеспечивает качественно новое проявление познавательных способностей.

Психологическое консультирование по проблеме формирования коммуникативных навыков у подростков в процессе адаптации к обучению в кадетской школе

В.А. Маковкина,
слушатель курсов повышения квалификации «Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

Общение занимает центральное место в развитии человека как личности, особенно в подростковом возрасте. Коммуникативные способности включают: умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения, умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком, умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства. Таким образом, показателями сформированности коммуникативной компетентности выступают умение общаться и работать в группе, а также умение доносить свою позицию до других, владеть всеми видами речевой деятельности.

Поскольку общение – это взаимодействие, по крайней мере, двух людей, то трудности при его протекании могут быть порождены одним участником или сразу обоими. И следствием их обычно оказывается полное или частичное не достижение цели, неудовлетворение побуждающего мотива или же неполучение желаемого результата в той деятельности, которое общение обслуживало. Психологические причины: нереальные цели, неадекватная оценка партнера, его способностей и интересов, неверное представление своих собственных возможностей и непонимание характера оценки и отношения партнера, употребление не подходящих к данному случаю способов обращения с партнером. Установлено, что неудовлетворение взрослыми важнейшей базовой потребности в личностно-доверительном общении – одна из причин эмоциональной несбалансированности откликов детей на обращение к ним окружающих, появления у них склонности к агрессивному, деструктивному поведению в том случае, если семья обделяет ребенка общением на интимно-ласковом, интимно-доверительном уровне. Различные формы нарушения семейного взаимодействия проявляются в специфических симптомах школьной дезадаптации ребенка, в частности в сфере его общения с учителями и со сверстниками. Ученые подчеркивают, что избыток общения с ребенком на интимно-доверительном уровне ведет к инфантилизму [1].

Анкетирование учащихся, с целью выявления мотивации к обучению в кадетской школе, выявлено, что помимо того, что ребята желают стать личностью с широкой эрудиции, высокой культуры, с развитым чувством гражданского долга независимо от своей будущей профессии, некоторые поступают в корпус, (по собственному ли желанию или по настоянию родителей) с целью стать настоящими мужчинами, выработать сильный характер, научиться отстаивать свою точку зрения или же надеются, что их научат быть дисциплинированными и помогут справиться с агрессивными проявлениями в поведении. Таким образом, среди поступающих мальчишек выделяются те, которые будут испытывать трудности во взаимодействии как со сверстниками так и с учителями в силу того, что мотивация поступления уже свидетельствует о наличии некоторых трудностей, отражающихся во взаимоотношениях с окружающими – желание побороть неуверенность в себе, робость, агрессивность и т.д. К тому же, не стоит забывать, что среда кадетского корпуса значительно отличается от привычной школьной среды. Специфичными для кадетского корпуса являются жесткая регламентация распорядка дня, преобладание групповых видов деятельности на протяжении всего дня, подчинение и субординация. Именно в этих условиях существующие у подростка проблемы, связанные с недостаточно сформированными коммуникативными навыками, проявляются наиболее явно.

Как известно, во многих видах деятельности не обойтись без человеческого взаимодействия, а учебная деятельность в кадетском корпусе яркое тому подтверждение. И чтобы стать в ней успешным, кадетам необходимо по-настоящему сотрудничать, умело выстраивать систему взаимоотношений как со сверстниками, так и с учителями, и здесь на помощь приходят школьные психологи.

Одним из основных направлений работы по снятию психологических трудностей в общении является индивидуальное психологическое консультирование, доверительное диалогическое общение с учениками, у которых не ладятся отношения со сверстниками. Техника общения – это способы

предварительной настройки человека на общение с людьми, его поведения в процессе общения, а приемы – предпочитаемые средства общения, включая вербальное и невербальное. На начальном этапе общения эта техника включает такие элементы, как принятие определенного выражения лица, позы, выбор начальных слов и тона высказывания, движений и жестов, привлекающих внимание партнера действий, направленных на его предварительную настройку, на определенное восприятие содержания сообщения. В процессе общения применяются некоторые другие виды техники и приемы разговора, основанные на использовании так называемой обратной связи. Обратная связь включает сознательный контроль коммуникативных действий, наблюдение за партнером и оценку его реакций, последующее изменение в соответствии с этим собственного поведения. Обратная связь предполагает умение видеть себя со стороны и правильно судить о том, как партнер воспринимает себя в общении [2].

В процессе консультативной работы по поиску эффективных форм взаимодействия, закрепления ведущей к успеху модели поведения, цель которых – налаживание психологически нормальных контактов с другими людьми используются элементы ролевой игры.

Таким образом, в разноплановой деятельности школьного психолога психологическое консультирование занимает одно из центральных мест по проблеме формирования коммуникативных умений у кадет.

Библиографический список:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. - М., 1995.
2. Ерастов Н.П. Психология общения. - Ярославль, 1979.

Актуальность психологического консультирования для системы дошкольного образования

А.А. Медведева,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

Практика психологического консультирования в системе дошкольного образования переживает в настоящее время период своего активного становления. Это требует от педагога-психолога, с одной стороны расширения его методического арсенала и соответствующего круга психологических представлений, с другой стороны, классификации уже имеющегося опыта, выделения определенных научно-методических подходов, более ясного обозначения позиций [1].

Детский психолог - это, прежде всего, человек, хорошо знающий и глубоко понимающий ребенка, разбирающийся как в общих закономерностях его психического развития, так и в возрастных особенностях и индивидуальных вариантах. Вместе с тем он ориентируется и в психологии взрослых людей, в тех ее сторонах, которые определяют позицию, занимаемую ими по отношению к ребенку. Родители в процессе психологической консультации сами находят возможные варианты решения вопроса, а психолог подводит их к точным выводам [2].

За психологической консультацией обращаются как родители воспитанников нашего дошкольного образовательного учреждения, так и родители детей, не посещающих детский сад. На базе ГБОУ д/с№932 организована работа консультативного пункта, где плодотворно ведется психологическая консультативная практика. Запросы родителей имеют несколько направлений:

1. Адаптация к дошкольному учреждению. Каждый малыш по-своему переживает отрыв от мамы, да и родители, приняв решение о посещении ребенком дошкольного учреждения, далеко не всегда сами готовы к этому. Психолог начинает консультировать родителей еще до прихода ребенка в детский сад, что позволяет родителям грамотно подойти к этой проблеме и максимально улучшить процесс адаптации. В нашем дошкольном учреждении 90% детей легко адаптируются к ДОУ, а организованные группы кратковременного пребывания позволили достичь практически 100% успешного результата. Плодотворное взаимодействие с родителями с первых минут посещения дошкольного учреждения позволяет в дальнейшем строить доверительное и продуктивное общение на индивидуальных консультациях.

2. Потеря контроля. Даже при самых гармоничных отношениях между родителями и детьми бывают моменты, когда ребенок не слушается, и это нормально, потому что свидетельствует о становлении личности маленького человека. Родители, теряя контроль над ребенком, решают посоветоваться со специалистом, который сможет объективно оценить ситуацию и подсказать способы выхода из нее.

3. Страхи. Помощь психолога необходима, если ребенок испытывает страхи, чувство страха угнетает ребенка, подавляет его активность, инициативу и нередко ведет к беспомощности перед ситуацией. Родители на консультации узнают, что страхи в определенном возрасте - явление естественное, говорящее о развитии воображения ребенка, узнают, как правильно общаться с дошкольником. Психолог помогает безболезненно преодолеть дискомфортный для ребенка момент.

4. Чрезмерная активность. С проблемой гиперактивных детей родители сейчас сталкиваются очень часто. Такие дети подобны урагану или вулкану, который не знает границ и может взвиться под потолок в любую минуту. Сосредоточиться или высидеть спокойно какое-то время в процессе деятельности для таких детей - большая проблема. Психолог помогает родителям найти оптимальный способ общения с ребенком, овладеть методиками снятия излишнего возбуждения.

5. Агрессивность. Многие родители сталкиваются с этой проблемой. Ребенок сердится, может обидеть другого ребенка, причинить боль животному, демонстративно сломать игрушку. Педагог – психолог находит вместе с родителем причины такого поведения, планирует действия в семье и группе детей.

6. Застенчивость. Застенчивые дети избегают контактов со сверстниками, чрезмерно чувствительны к критике, не проявляют инициативы, не утверждают и не защищают себя. Первостепенно таким детям необходима помощь семьи, педагог-психолог проговаривает с родителями их особенности и тонкости общения.

Поводов обращения родителей к педагогу-психологу множество. В жизни порой бывают такие ситуации, с которыми трудно справиться даже взрослым. К ним относятся смерть близкого человека, развод родителей; появление нового члена семьи. И в каждой конкретной ситуации психолог определит, насколько сильно ребенок переживает, поможет пережить семье случившееся. Родители все чаще обращаются не за решением конкретной проблемы, а просто за информацией о достижениях в развитии ребенка. Наряду с индивидуальным консультированием становится актуальной организация родительских клубов, проведение круглых столов с родителями.

Библиографический список:

1. Возможности практической психологии в образовании: из опыта работы психологов УЦ «Перспектива». Вып.2 / Под ред. Н.В. Пилипко. – М.: УЦ «Перспектива», 2000.
2. Немов Р.С. Психологическое консультирование. - М.: ВЛАДОС, 2000.
3. Чиркова Т.И. Психолого-педагогический анализ обращений взрослого к ребенку // Вопросы психологии. – 1987. – № 3.

Консультирование педагога начальных классов по вопросам регуляции поведения гиперактивных детей во время урока

Г.М. Михайлова,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

Актуальность темы - поведение гиперактивных детей вызывает у них трудности при усвоении учебного материала; организация учебного процесса направлена на детей без отклонений и не учитывает особенности детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД); научить педагогов приемам работы с детьми с СДВГ, с ММД.

Основополагающие принципы обучения ребенка с СДВГ, ММД: не заострять внимание на дисциплине, уроки проводятся в игровой форме; вести урок так, чтобы каждый ученик постоянно был занят делом; предотвращать попытки нарушить рабочий порядок; обращаться с просьбами, вопросами несколько чаще к тем учащимся, которые могут заниматься на уроке посторонними

делами; замечать положительное в работе недисциплинированных ребят; необходимо также избегать переутомления детей в течение учебного дня; в конце «работы» надо обязательно хвалить ребенка; необходимо как можно чаще показывать, рассказывать, совместно обыгрывать ту информацию, которая должна быть усвоена ребенком; при обучении чтению сначала надо дать ребенку возможность понять текст; разобрав его про себя, и только потом предлагать прочитать вслух; при объяснении любого урока надо стараться давать детям точный алгоритм действий, уметь выделять сущность. Следует использовать короткие, четко построенные фразы; эмоционально, но не очень ярко должны быть выделены самые существенные моменты объясняемого материала (правило, принцип, алгоритм решения); для закрепления материала урок должен быть построен так, чтобы на его протяжении варьировался один и тот же алгоритм или тип задания; помнить, что с ребенком необходимо договориться, а не стараться сломить его; задания, предъявляемые на уроке писать на доске; научить ребенка работать по речевой инструкции, последовательно выполнять определенные действия, контролировать и оценивать их выполнение; направлять лишнюю энергию гиперактивных детей в полезное русло.

Мотивационная готовность детей как фактор успешной адаптации к школе

Е.В. Нагаева,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

Мотивационная готовность детей находится на разном уровне к началу поступления в школу, ими движут разные мотивы и желания обучаться в школе. У некоторых детей совсем нет желания учиться, и это естественно, т.к. они воспитываются в семьях, в которых родители по-разному относятся к школе, к учителям и к учебе ребенка. Некоторые дети хотят идти в школу не потому, что они готовы обучаться, а потому что это для них новый социальный статус, внешние красочные школьные атрибуты, новые друзья, с которыми можно играть, новая позиция - стать старше, возможность получать хорошую оценку за любую работу. Зачастую родители недооценивают важность мотивационной готовности ребенка, недостаточно понимают, что без мотивационной готовности, ни о какой другой готовности ребенка к учению не может быть и речи, так как она является источником внутреннего стремления ребенка к приобретению знаний, умений и навыков, следовательно, сформированная мотивация к обучению способствует скорейшей и безболезненной адаптации к школе. Консультируя родителей дошкольников, выясняется, что отношение к процессу формирования мотивационной готовности детей к обучению у большинства родителей довольно несерьезное, значимость этой работы ими явно недооценивается. В своей работе с детьми родители уделяют внимание становлению таких учебных навыков, как умение считать, писать, читать, а развитию у детей познавательного интереса и познавательной активности как компонентов мотивационной готовности к школьному обучению не уделяют должного внимания. Это связано, по мнению родителей, с плохой информированностью о содержании, методах и приемах формирования мотивационной готовности старших дошкольников к обучению. В случае несформированности мотивации к обучению у первоклассников наблюдается дезадаптация, которая может проявляться в реакциях активного и пассивного протеста, тревожности, неуверенности в себе, снижении самооценки [1; 2].

Библиографический список:

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.
2. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. - М.: Владос, 2001.

Профессиональные стереотипы как факторы, затрудняющие конструктивное общение субъектов психологического консультирования

И.В. Непомнящая,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

В практической консультативной работе продуктивному общению мешают профессиональные стереотипы-эффекты, описанные И. Вачковым [1]. Профессиональный стереотип - это обобщенное убеждение человека относительно членов какой-либо профессиональной группы.

Эффект гомогенности (по [1]).

Многие полагают, что бухгалтер - это скучный, неэмоциональный и, возможно даже, ограниченный человек, политик - говорливый, хитроумный и наверняка нечестный, бизнесмен - активный, деловой, беспринципный и жадный. О стереотипе «Школьный психолог» написано достаточно. Очевидно, что подобное представление бывает характерно для школьной администрации и некоторых педагогов. Иногда психологи сами поддерживают такой стереотип, фактически идя на поводу у своих коллег по образовательному учреждению. При этом особенность стереотипов заключается в том, что мы начинаем думать, что такими являются все бухгалтеры, все политики, все бизнесмены, и т.д. - правда, при условии, что мы сами не являемся ни первыми, ни вторыми, ни третьими. В психологии для обозначения этого явления даже существует специальный термин - эффект гомогенности аут-группы (кажущейся однородности внешней группы). Названный эффект заключается в том, что человек воспринимает представителей своей собственной группы как людей, различающихся по ряду характеристик, тогда как представители других групп кажутся одинаковыми. Очевидно, что среди своих коллег человек видит людей с очень разными личностными особенностями, а представители другой, менее знакомой профессии кажутся похожими друг на друга

Устойчивые заблуждения (по [1]).

Существуют ли стереотипы относительно нашей с вами профессии - психолога? Безусловно, да! Причем эти стереотипы имеются в двух вариантах, прямо противоположных друг другу. Первый вариант стереотипов носит характер устойчиво-восторженных мифов.

Наиболее яркие и очевидные из них таковы:

1. Психолог - человек, все знающий о другом человеке и его душе, «видящий людей насквозь».
2. Психолог - человек, от природы наделенный особыми способностями к общению с другими и пониманию других, гений коммуникации.
3. Психолог - человек, умеющий управлять поведением, чувствами, мыслями других, специально этому обученный и владеющий соответствующими техниками (например, гипнозом). Иными словами, психолог - хорошо подготовленный манипулятор, «переделывающий» людей в нужную сторону.
4. Психолог - человек, досконально знающий самого себя и владеющий собой в любых обстоятельствах.
5. Психолог - мудрец, знающий о жизни больше других, и его миссия - указывать истинный путь страдающим, запутавшимся людям советами и наставлениями.

В общем-то, за каждым из этих стереотипов стоит некоторая реальность, они имеют под собой некое основание. Но реальность эта воспринимается преувеличенно, обретает ложные оттенки, отчего становится иллюзорной и «искушающей», ведя по пути, иногда опасному не только для себя, но и для других.

Сложный объект (по [1]).

Посмотрим на эти стереотипы внимательнее и попробуем разобраться, что в них является истинным, а что - явным заблуждением. А заодно прислушаемся к себе: не пытаемся ли мы сами внушить окружающим ошибочные представления о своей профессии? Может быть, предлагаемый анализ будет полезным для преодоления неверных по сути стереотипов.

Психолог - человек, все знающий о другом человеке и его душе, «видящий людей насквозь».

Действительно, термин «психология» означает «наука о душе», «учение о душе» или, если угодно, «душеведение». Однако никакое абсолютно полное знание о душе (как, впрочем, и о других объектах) принципиально невозможно - возможно лишь движение к этому знанию.

Между тем душа, которую - в отличие от объектов и явлений природы - невозможно непосредственно увидеть, пощупать, измерить, оказывается особо сложным объектом для изучения. В.Д. Шадриков [3] выдвигает положение о том, что человеческую душу можно рассматривать как особого рода потребностно-информационную субстанцию.

Да, знания, накопленные психологией, богаты и многообразны, но далеко не исчерпывающи и часто противоречивы. Любому психологу известно, что существует множество психологических теорий (если хотите - много психологий), и потому не нужно ждать от психологии «истины в последней инстанции». Что касается проницательности психолога - не стоит ее преувеличивать. Однако многое он действительно может видеть лучше, чем большая часть тех, кто психологией не занимается, - поскольку психолог специально об этом размышляет, это исследует и с этим работает. О чем-то он может лучше рассказать - поскольку знает «психологические слова», с помощью которых можно обозначить те или иные события, относящиеся к миру психических явлений. Но всем - а самим психологам в особенности! - следует помнить, что любое мнение вероятностно. Психолог, безапелляционно утверждающий, что ему «все ясно» относительно того или иного человека или события, либо не профессионален, либо неумен, либо «работает на публику» - благо, в силу обсуждаемого мифа, таких возможностей предостаточно.

На пути к избавлению (по [1]).

Стереотипы появляются у людей не просто так - в качестве вредоносных образований. Они выполняют некоторые полезные функции. Прежде всего, использование стереотипов помогает людям «экономить мышление», получать потенциально полезную информацию ценой относительно малых интеллектуальных усилий. В сложной, неопределенной ситуации взаимодействия с представителями другой профессиональной группы применение стереотипов поставляет готовые стандарты и объяснения. Однако получаемая в результате польза оказывается порой относительной. Следовательно, нужно заботиться о преодолении негативных стереотипов и предубеждений. Избавиться от стереотипов (да и то не полностью) удается только тогда, когда между представителями разных групп возникают не просто поверхностные контакты, а активное личностное (человек с человеком) сотрудничество в процессе достижения общей, значимой для всех цели на основе равенства статуса всех вовлеченных участников. Это - возможный и даже необходимый путь преодоления взаимных негативных стереотипов между психологами и педагогами.

Общая картина о профессиональных стереотипах может быть дополнена феноменом « обесценивания чужих профессий», описанным Е.А. Климовым [2].Суть феномена: любовь к своему делу сопровождается эмоциональным непринятием и обесцениванием других областей деятельности. Это является внутренним препятствием для работы в области психологических проблем, возникающих в общении субъектов психологического консультирования.

Психологу-консультанту необходимо формировать у себя и у консультируемых сознательную предпосылку о социальной равноценности разных видов труда.

Библиографический список:

1. Вачков И.В. Профессиональные стереотипы: выдумка или реальность? // Школьный психолог. – 2003. - № 17. - С.12-13.
2. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. - С. 5-14.
3. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. - М.: Университетская книга, Логос, 2006.

Психологический анализ понятий как интеллектуальных операций в учебниках по математике Л.Г. Петерсон в целях консультирования по проблемам обучения

А.Ю. Нестерова,
асп. кафедры психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

Поступление в школу является началом нового возрастного периода в жизни ребенка младшего школьного возраста, ведущей деятельностью для которого становится учебная деятельность.

В последние годы начальное обучение в нашей стране осуществляется по разным учебным программам и разным учебным пособиям, тем самым вызывая у педагогов и родителей немало вопросов: в какой степени используемые программы и учебники обеспечивают интеллектуальную готовность младшего школьника к обучению в средней школе и насколько эффективно они способствуют развитию мышления детей на протяжении обучения в начальной школе?

Проблема обучения, совершенствования школьного обучения для системы образования является центральной.

Согласно психологической теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, «сущностью научения является формирование психологической системы деятельности» [4]. Мышление в понятиях он рассматривает как самостоятельную интеллектуальную операцию, которую можно и необходимо целенаправленно формировать в процессе обучения [5; 6].

Г.А. Суворова рассматривает психологическое консультирование по проблемам обучения как совместную деятельность психолога с субъектами обучения (учеником, учителем, родителями учеников) по исследованию сформированности психологической системы деятельности у ученика и разработке на этой основе индивидуальных психологических рекомендаций по формированию у ученика разнообразных механизмов научения. Она выделяет весьма важный аспект в системогенетическом подходе к анализу психологического консультирования по проблемам обучения: психологическая система деятельности у ученика, подчеркивает она, формируется при выполнении учебных задач, и именно содержание учебных задач организует психические процессы ученика в психологическую систему деятельности. Именно поэтому, психологический анализ учебных задач - основа консультирования по проблемам школьного обучения. Она отмечает, что работу по формированию понятий как интеллектуальной операции в структуре учебной деятельности младших школьников необходимо начинать с анализа содержания заданий школьных учебников [2].

Одной из основных задач школы является стимулирование роста умственных способностей ребенка путем передачи учащимся не только эмпирических знаний и практических умений, но и «высоких» форм общественного сознания, к числу которых относятся научные понятия. Вопрос о понятиях является традиционным при исследовании понятийного мышления. Это связано с тем, что понятие является одной из познавательных форм, характерной для интеллектуальной деятельности человека, которую нередко определяют как понятийное отражение действительности. (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков). Понятия являются одной из главных составляющих в содержании любого учебного предмета в начальной школе. С самого начала встреча с понятиями происходит у учащихся при изучении различных дисциплин [3].

Мы рассмотрели в консультативных целях содержание учебных заданий, направленных на формирование понятий у детей при изучении математики по учебнику Л.Г. Петерсон [1].

В учебном пособии по математике для 1 класса, по мнению автора учебника Л.Г. Петерсон, вся система заданий пересмотрена с целью включения каждого ребенка в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Одна из основных целей учебного предмета «Математика» по Л.Г. Петерсон - формирование и развитие мышления человека, прежде всего абстрактного мышления, способности к абстрагированию и умения «работать» с абстрактными, «неосязаемыми» объектами. Какие же понятия при изучении математики по учебнику Л.Г. Петерсон подлежат усвоению первоклассниками? И испытывают ли учащиеся в процессе изучения математики психологическую комфортность (важнейший принцип заявленной программы)? Эти вопросы в консультативной практике по проблемам обучения являются важными, и они были предметом нашего исследования.

Анализируемый нами учебник для первого класса состоит из 3-х частей.

Первая часть учебника содержит 15 групп общих понятий, подлежащих усвоению детьми при изучении математики. Это следующие группы: 1) Свойства предметов (цвет, форма, размер, материал). Сравнения предметов по форме, размеру, цвету, материалу. 2) Группы предметов (животные, цветы, посуда и т.д.). 3) Отношения между предметами (больше-меньше, справа - слева, рядом, после, выше-ниже, толще - тоньше и т.д.). 4) Совокупности предметов (не цифры), составление совокупностей («мешочки»). 5) Равенство и неравенство чисел. 6) Число и цифра. 7) Порядок.8) Геометрические фигуры, распознавание геометрических фигур: треугольник, прямоугольник, квадрат, круг, шар, и т.д. 9)Числовой отрезок.10).Количество, знаки < >. 11) Сложение (соединение совокупностей в одно целое) и вычитание (удаление частей совокупности) групп. 12) Сложение и вычитание чисел. 13) Точки и числа. 14) Области и границы. 15) Линии и точки.

Общее число понятий (и абстрактных и конкретных), подлежащих усвоению детьми на уроках математики в 1 классе (три части учебника), составляет 1077. Количество предлагаемых детям учебных заданий, составляет 830 (первая часть учебника содержит 235 заданий, вторая часть-225, третья часть-377). Однако большинство заданий содержит в себе два-три задания. Поэтому неофициально учебных заданий гораздо больше, чем официально значится в учебнике. Понятий, подлежащих усвоению детьми, больше в 1,3 р, чем заданий, через которые эти понятия должны усваиваться.

Частота появления понятий в учебных заданиях, в первой части учебника, следующая: 1 группа-63, 2 группа-14, 3 группа-17, 4 группа-31, 5 группа-14, 6 группа-7, 8 группа-11, 9 группа-21, 10 группа-8, 11 группа-23, 12 группа-45, 13 группа-11, 14 группа-7, 15 группа-6. Исследуемые группы понятий представлены в 286 учебных заданиях. В остальных (791) учебных заданиях не содержится никаких понятий, они остаются за структурой учебного задания.

То есть, работа ведется на основе как бы уже сформированных понятий. В такой психолого-дидактической ситуации формирование полноценных понятий у первоклассников проблематично. Отсюда и трудности в изучении математики.

Заявка автора учебника на соблюдение принципа психологической комфортности, снимающего все стрессообразующие факторы учебного процесса, оказалась весьма далекой от своей практической реализации. Уже на первых этапах обучения первоклассники, а также родители, испытывают большие трудности от выполнения заданий, предлагаемых рассматриваемым учебником, и вынуждены обращаться за консультацией и к педагогу, и к психологу. Большинство заданий красочно иллюстрированного учебника просто не ставит никаких учебных целей перед учеником, а тем более не предлагает никаких обучающих алгоритмов. Догадывайся, ученик сам, что необходимо делать.

Проведенное исследование позволяет конкретизировать содержание психологических рекомендаций психолога по преодолению трудностей у первоклассников при изучении математики по учебникам Л.Г. Петерсон.

Библиографический список:

1. Комплект учебников по математике для 1-го класса Л.Г. Петерсон.
2. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. - М.: Прометей, 2006.
3. Суворова Г.А., Нестерова А.Ю. Актуальные вопросы психологического анализа учебных задач на формирование научных понятий у школьников // Преподаватель XXI век. – 2010. - № 3. - С. 171-186.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 1996.
5. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. - М.: Логос, 2006.
6. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Логос. 2007.

Проблемы детско-родительских отношений в консультативной работе педагога – психолога

Н.В. Орехова,
маг. по направлению «Психологическое консультирование в образовании», кафедра психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

Гармоничное развитие ребенка - важная задача. Актуальность этого вопроса обусловливается во многом недостаточностью внимания к решению проблем психологической диагностики и коррекции, возникших в результате нарушения детско-родительских отношений. Во многих семьях детско-родительские отношения становятся настоящей проблемой: родители часто жалуются на проблемы с детьми. А ведь от того, насколько успешно складываются отношения между родителями и детьми в семье, в конечном счете, зависит насколько родители и дети счастливы, и получают ли они удовольствие от общения друг с другом. Рассмотрим заявленную тему с точки зрения консультативной работы педагога- психолога в начальной школе.

Жизнь семьи детерминирована условиями развития конкретного общества. Эти условия определяют функции семьи и обобщены в юридических и моральных нормах, а это, в свою очередь, сказывается на семейных позициях и ролях и преломляется в особенностях взаимоотношений в семье. Семья это важнейший институт социализации личности. Именно в семье человек получает свой первый опыт социального взаимодействия. На первых порах семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека включается детский сад, школа, улица и так далее.

Социализация в семье происходит по двум параллельным направлениям: в процессе целенаправленного воспитания (семейное воспитание); в ходе социального научения, то есть непроизвольного (стихийного) усвоения социального опыта в условиях семьи. Но, что же такое семейное воспитание? Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. Выделяется тактики воспитания в семье и отвечающие им типы семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, мирное сосуществование, сотрудничество и конфронтация.

Диктат в семье проявляется в систематическом поведении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов. Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Однако если родители предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными и многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач формирование его личности. Максимальная требовательность старших должна сочетаться с максимальным доверием и уважением к ребенку, в противном случае требовательность оборачивается грубым давлением, принуждением. Замечательно, что описание мастерами художественной прозы истории семейных диктатур всегда кончались крахом всех надежд и планов тиранов своих близких. Ребенок может быть не только объектом, и субъектом диктатуры - настоящим маленьким тираном.

Опека. Различие этой тактики с диктатом в форме, а не в существе. Опека предлагает заботу, ограждение от трудностей, ласковое участие. Результат один – у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения вопросов , касающихся их лично, а тем более вопросов семьи. Возникающий еще в раннем детстве импульс, почти инстинкт: « Я сам», уступает место вялому безразличию: «Пусть мама, пусть папа сделают, решат, помогут» На первый план для родителей выходит проблема удовлетворения потребностей ребенка и ограждение его от трудностей. Опека как воспитательная тактика, -откровенный враг трудового воспитания, потому что опекаемого прежде всего ограждают от трудовых усилий и ответственности. Родители, которые постоянно озабочены тем, чтобы на их ребенка не « свалились» какие – либо трудности, по существу, отказываются подумать о серьезной подготовке подростка к столкновению с реальностью за порогом родного дома.

И на первый взгляд конечно очевидно, что опека и диктат это совершенно 2 разных тактики воспитания, однако результат во многом совпадает: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они, так или иначе, отстранены от решения вопросов, лично их касающихся, а тем более, общих проблем семьи.

Мирное сосуществование. Позиция невмешательства. У каждого своя сфера: свои дела, проблемы, свои трудности и успехи. Никто не переходит «демаркационную линию» , так как от этого могут быть только недоразумения. Бывает, что родитель даже испытывает гордость, поддерживая подобный нейтралитет. Обособленность миров ребенка и взрослых нередко буквально « декларируется», под это подводится «педагогический» фундамент – пусть растет самостоятельным, независимым, раскованным, свободным. Чаще всего этот тип взаимоотношений имеет основания

пассивность воспитателя, который уклоняется от активного вмешательства, предпочитает комфортное и не требующее душевных затрат сосуществования с ребенком.

Конфронтация является одним из типов семейного воспитания. Эта тактика характерна для семей, в которых между поколениями идет постоянная война, раздражение накапливается. Растут взаимные обиды. Постоянное противостояние заставляет стороны подмечать и утрировать слабости друг друга. Возникает злорадств по поводу неудач, неприятностей, которые выпадают на долю другого. В проигрыше обе стороны. Педагогический крах оборачивается крахом семьи, окончательная расплата приходит только через много лет, когда дряхлеющие и беспомощные родители в свою очередь будут вынуждены подчиниться «морали послушания», которые сумеют преподнести им вошедшие в силу и сохранение бойцовские качества дети.

Сотрудничество. Такая тактика воспитания бывает в тех случаях, когда семья обретает особое качество, превращается в коллектив. Взгляды и позиции по основным вопросам у всех членов семьи совпадают. Единство требований к ребенку, единодушие в оценке его поступков, вообще наличие ценностно-ориентационного единства – важнейший принцип воспитания в себе, существенная характеристика семьи как коллектива. В таких семьях существует справедливость при возложении ответственности за успех или неудачу в совместной деятельности, правильное приписывание (атрибуция) ответственности за совместную деятельность, доброта, ласка родителей, снисходительность без перебора. Именно в этой ситуации преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка.

Современная семья включена во множество сфер жизнедеятельности общества. Поэтому на климат внутри семьи влияет множество факторов, и политические, и социально-экономические, и психологические. Сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологические перегрузки, стрессы и наличие множества других патогенных факторов, стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости, что сказывается на эмоциональном самочувствии ребенка и как следствие накладывает определенный отпечаток на личность младшего школьника.

Наши исследования показывают, что каждой семье младшего школьника объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная система воспитания. Индивидуальное психологическое консультирование родителей в этом аспекте способствует переосмыслению родителями своих отношений с детьми.

Консультирование родителей в период адаптации детей к детскому саду

С.А. Панарина,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

Поступление в детский сад коренным образом меняет образ жизни ребенка. Адаптационный период – серьезное испытание для малышей раннего возраста: из знакомой семейной обстановки он попадает в новые для него условия, что неизбежно влечет изменение поведенческих реакций ребенка, расстройство сна и аппетита. Дети 2-3 лет испытывают страхи перед незнакомыми людьми и новыми ситуациями общения, что как раз и проявляется в полной мере в яслях. Эти страхи – одна из причин затрудненной адаптации ребенка к яслям. Нередко боязнь новых людей и ситуаций в яслях приводит тому, что ребенок становится более возбудимым, ранимым, обидчивым, плаксивым, он чаще болеет, т.к. стресс истощает защитные силы организма. Часть родителей относятся к периоду адаптации недостаточно серьезно, как к чему-то само собой разумеющемуся или склонны приписывать все плохой работе воспитателей.

Родители должны знать о важности постепенного и заблаговременного (хотя бы за 2-3 недели до поступления) перевода ребенка на режим дня, аналогичный режиму детского сада, введения в рацион питания блюд и продуктов, используемых там. Следует подчеркнуть необходимость формирования у ребенка навыков самообслуживания (самостоятельный прием пищи, одевание, пользование горшком, мытье рук и умывание).

Для облегчения адаптации ребенка к детскому коллективу рекомендуются прогулки и игры совместно с другими детьми, посещение групповых занятий, участие в детских коллективных

мероприятиях. Если ребенок, поступающий в детский сад, уже способен к речевому общению, следует рекомендовать родителям проводить с ним беседы о поступлении в детское учреждение. В этих беседах необходимо подчеркивать, что родители по-прежнему любят ребенка, а он уже стал большой, многому научился, и будет ходить (как и взрослые) на «работу», помогая им. Возможность посещать детский сад должна подаваться как нечто важное и значительное. Можно почитать малышу книжки о ребятах в детском саду, поиграть в детский сад, сходить туда на «День открытых дверей». Ни в коем случае нельзя пугать детским садом и показывать свою тревогу и обеспокоенность.

В заключении необходимо подчеркнуть, что тип личности ребенка существенно обусловлен определенными условиями воспитания в семье, особенностями отношений, общения с ребенком, организации его деятельности, характером оценок близких, стилем жизни семьи и местом, которое в нем занимает ребенок.

Управление межличностными отношениями в образовательном процессе

А.В. Панкратьева,
преп. кафедры управления персоналом МИОО, г. Москва

Мир состоит из разнообразных систем, взаимодействующих между собой. Вся жизнь систем (а значит, и жизнь человека как саморазвивающейся системы) – это постоянно меняющиеся отношения. Они требуют от любой системы, в том числе от человека, реализации разнообразной деятельности, которая становится содержанием и формой их непрерывного саморазвития. Благодаря деятельности человек, с одной стороны, потребляет то, что есть в среде обитания, а с другой – производит нужное среде. Это закон объективного мира, в основе которого лежат эквивалентный обмен, созидание, гармония.

В образовательном учреждении для человека, независимо от его статуса, главным видом взаимоотношений являются отношения «человек ←→ человек» и «человек ←→ человек ←→ коллектив».

Первая взаимосвязь «человек ←→ человек» служит источником создания реального механизма технологической жизнедеятельности коллектива.

Вторая взаимосвязь «человек ←→ человек ←→ коллектив» обеспечивает целевое, нормативное, функциональное взаимодействие людей. Таким образом, межличностные и профессиональные отношения служат внешним механизмом саморазвития человека, который четко функционирует лишь при их единстве.

Сущностью управления межличностными отношениями является регуляция совместимости психических энергий, направленная на снижение сопротивления отдельных людей в процессе их участия в общем деле, позволяющая успешно включаться в отношения и эффективно взаимодействовать для максимального проявления личных положительных качеств, определяющих интерес человека к человеку и его востребованность в коллективе.

Лишь после установления факта определившегося интереса людей друг к другу можно конструировать творческие группы (внешние механизмы процесса развития) для реализации производственных целей и целевых программ. Поэтому особенности взаимодействия человека с другими людьми: интро - и экстраверсия, эмпатия, толерантность, комплексы - являются для управителя критериями развитости коммуникативных способностей членов коллектива.

Организация и развитие межличностных отношений в коллективе образовательного учреждения обеспечиваются двумя режимами: первый – деятельность в нормированном образовательном процессе, второй – деятельность в неформальных творческих группах.

Управление межличностными отношениями осуществляется по целевой программе и становится реальным условием для развития духовности у каждого человека на основе выделенных интегративных свойств: доброжелательности, взаимоуважения, взаимопонимания.

Если межличностные отношения производят «наладку» механизма управления (создание взаимосвязей между людьми, обеспечение прав каждого человека, оптимальных способов межличностного взаимодействия), то профессиональные отношения обеспечивают режимы работы этого механизма.

Профессиональное образовательное учреждение создается под определенную цель – развитие

профессионала, способного эффективно работать в новых социально-экономических условиях. Эту цель могут реализовать только духовно состоятельные, профессионально компетентные сотрудники. Вот почему непрерывное профессиональное развитие сотрудников и обучающихся является главной стратегической целью современного управителя, выделенной нами в качестве одного из педагогических условий технологической организации жизнедеятельности образовательного учреждения.

Управление профессиональными отношениями включает в себя организацию взаимосвязей: администратор ←→ сотрудники ←→ педагоги ←→ мастера производственного обучения ←→ обучающиеся.

Регулирование взаимосвязей производится по трем основаниям: мировоззренческому, содержательному, технологическому.

Каждый человек имеет право выбора объекта взаимодействия (реализация принципа свободы воли). Но как только выбор сделан, человек строит взаимодействие с учетом норм функционирования выбранной системы. Таков природный закон причинно-следственных связей. Именно понимание этого закона требует от человека, осознанно принявшего путь саморазвития, корректировать свои нормы, способы взаимодействия, налаживать взаимопонимание, т.е. саморегулироваться. Поэтому при разработке функциональных обязанностей членов коллектива существенным становится осознание ими алгоритма инвариантности деятельности.

Именно общее позволяет выделить различное в деятельности каждого. Различие заключается в спецификации функций. Поэтому каждая конкретная деятельность имеет свои цели, свои средства, свои действия и особый результат. Сконструировав инвариантную систему деятельности педагогического персонала, необходимо разработать на основе целеполагания (кто, за какие цели отвечает) функциональные обязанности каждого сотрудника. Они согласуются с общеотраслевыми квалификационными характеристиками и обсуждаются в творческих группах. Только после осознания каждым своих функций, своего места в системе профессиональных отношении в коллективе заканчивается «наладка» механизма саморазвития.

Система потребностей человека и профессионала детерминирована: верой, мировоззрением, мироощущением. Вера определяет духовное устремление человека к идеальному, самому надежному, желанному для него образу (Вселенский разум, наука, искусство, «сам» и т.д.). Мировоззрение включает систему взглядов, общекультурных норм отношения к миру (природе, социуму, технике и т.д.). Мироощущение представляет систему чувственного отношения к миру (добру, злу и т.д.).

Система потребностей человека влияет на его качества, способы жизнедеятельности в целом и профессиональной деятельности в частности.

Поэтому в выстраивании системы профессионально-педагогических управленческих способностей персонала ее необходимо структурировать по двум блокам: инвариантному (общему для администрации, сотрудников) и вариативному. Остановимся на характеристике первого из них.

Инвариантные способности (исследовательские, проектировочные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные) проявляются во взаимодействии трех основных систем управления любой социальной организацией: «человек», «коллектив», «деятельность». Любая человеческая деятельность, в том числе управленческая, начинается с изучения, исследования реальной обстановки.

Основная функция исследовательских способностей – диагностировать и контролировать реальную профессиональную ситуацию, технологический процесс (нормы отношений), уровень саморазвития коллектива в целом и каждого человека в отдельности. Исследовательская контролирующая способность позволяет управителю составить четкую объективную картину событий, имеющих место в образовательном процессе, выделить успехи, установить недостатки, их причины, сформулировать главную цель стратегического и тактического управления.

Проектировочные способности позволяют наметить программу деятельности, подобрать средства пошаговых целевых действий (либо по закреплению успеха, либо для решения проблемы).

Организаторские способности имеют своей функцией создание развивающей среды: ее целей, механизмов, программ, средств развития, пространственных и временных атрибутов, то есть всех условий жизнедеятельности коллектива и каждого отдельного человека. В реальной практике организаторская функция профессионала нередко признается главной, что приводит к формальному управлению, при котором не учитываются интересы и состояния людей (например, к увлеченности проведением «знаменитых» мероприятий и т.п.).

Коммуникативные способности позволяют установить взаимосвязи с людьми. Их значимость и необходимость не вызывают сомнения, но, как свидетельствует практика, именно эти способности оказываются у специалистов наименее развитыми. Отсюда преобладание в управлении авторитарности, резких, приказных способов общения, которые ослабляют отношения либо приводят к их разрыву. Следствием искажения отношений, и прежде всего межличностных, становится «разладка» механизма саморазвития. Подчиненные почти все свои силы тратят на сопротивление, а руководитель – на его преодоление. Взаимная неудовлетворенность вызывает «духовные» болезни: раздражительность, озлобленность, агрессивность, неискренность, мстительность и т. д. В этом случае неизбежно страдает дело.

Снять ошибки управления позволяют рефлексивные способности управителя. Именно они формируют ценностные ориентиры, мировоззрение, мироощущение человека. Зачастую эти способности проявляются весьма слабо, что наносит безусловный вред управителям и их подчиненным: следствием являются конфликты, непонимание, неуважение к руководителям. Поэтому нужно помнить: рефлексивные способности являются главными в профессиональной деятельности, так как они обеспечивают непрерывную коррекцию развития коллектива и саморазвития.

Все названные управленческие способности в процессе профессиональной жизнедеятельности человека существуют в единстве и взаимосвязи, составляя главный, постоянный алгоритм жизни, и являются инвариантными для всех людей.

Эти способности могут и должны одновременно проявляться в двух режимах: управлении (требует должность) и самоуправлении (требует саморегуляция).

Только единство двух режимов обеспечивает непрерывное сенсорное, интеллектуальное, духовное и профессиональное саморазвитие человека.

Профессиональная компетентность будущих педагогов в решении психологических проблем учеников с разным уровнем развития

В.А. Петрова,
ст. преп. кафедры психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

Все большую актуальность приобретает проблема повышения качества профессионального педагогического образования. Актуален вопрос о компетентностях педагога [1] в решении образовательных задач на различных этапах обучения, в частности, на начальном этапе, где остро стоит проблема готовности к школьному обучению учеников с разным уровнем развития. Научные работы, посвященные проблемам готовности к школьному обучению, в основном, посвящены изучению знаний, умений учеников и сводятся к завышенным требованиям, предъявляемым к ним. Но достаточно ли подготовлен сам педагог к профессиональной деятельности, готов ли к решению психологических проблем учащихся с разным уровнем развития, к организации и реализации деятельности как совместной в соответствии с решением функциональных задач?!

Мы исследования уровень сформированности профессиональных компетенций у выпускников МПГУ - будущих педагогов. Выборку исследования составили студенты, выпускники МПГУ:

I группа - студенты, изучившие курс специализации «Психология учебной деятельности» и имеющие представления о психологическом анализе учебной и профессиональной деятельности с позиций компетентностного подхода [2], и II группа - студенты, обучающиеся по другим специальностям (педагогика и естествознание), не имеющие представления о психологическом анализе деятельности.

В результате исследования были выявлены низкие показатели следующих компетенций: в разработке программы и принятия педагогических решений (умение выбрать и реализовать образовательную программу; умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы; умение принимать решения в педагогических ситуациях), компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности (компетентность в методах преподавания; компетентность в предмете преподавания; компетентность в субъективных условиях деятельности).

Студенты I группы, изучившие курс «Психология учебной деятельности», и имеющие

представление о структурных компонентах психологической системы деятельности, в отличие от студентов II группы, более критично и объективно определяют уровень сформированности своих компетенций, ответственно оценивают свои знания и уровень подготовки к профессиональной деятельности.

Данное исследование позволяет сделать вывод о том, что сегодня, выпускник - будущий педагог, готов недостаточно к решению психологических проблем учеников с разным уровнем развития учебно-важных качеств, то есть, профессиональные способности будущих педагогов не сформированы до уровня компетентности в организации учебного процесса. Следовательно, встает вопрос о внесении изменений в организацию образовательного процесса психолого-педагогической подготовки выпускников педагогического ВУЗа, о необходимости создания условий для повышения уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов, особенно тех, по которым выявлены низкие показатели, что позволит повысить уровень готовности к реализации деятельности как совместной [2].

Библиографический список:

1. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / Под ред. Я.И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. - М., 2006.
2. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. - М.: Университетская книга, 2011.

О некоторых методических процедурах диагностики межличностных отношений школьников в работе педагога-психолога

Л.О. Полякова,
маг. по направлению «Психологическое консультирование в образовании», кафедра психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

С поступлением ребенка в школу начинается активное приобретение им навыков общения. От построения взаимоотношений со сверстниками, от положения ребенка в группе сверстников зависит становление его личности в системе межличностных взаимоотношений. В общении ребенка со сверстниками не только более охотно осуществляется познавательная предметная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения. Стремление к сверстникам, жажда общения с ним делает группу сверстников для школьника чрезвычайно ценной и привлекательной. Участием в группе они очень дорожат.

В работах М.И.Лисиной (1999) положено понимание общения как деятельности, в качестве продукта этой деятельности выступают отношения с другими и образ себя и другого. Следует подчеркнуть, что в центре внимания М.И. Лисиной и ее сотрудников была не только и не столько внешняя, поведенческая картина общения, сколько его внутренний, психологический пласт, т.е., прежде всего, потребности и мотивы общения.

Межличностные отношения строятся на симпатиях, антипатиях, привлекательности и предпочтительности, а именно, на критериях выбора.

(«С кем вы хотите вместе решать задачу?» или «Кого вы пригласите на день рождения?» и др.). Межличностные отношения имеют ряд форм, особенностей, которые реализуются в коллективе, группе людей, группе сверстников в процессе общения в зависимости от различных факторов, влияющих на них.

Межличностные отношения детей в классном коллективе – это форма реализации социальной сущности каждого ребенка, психологическая основа для сплочения детей. В коллективе у младшего школьника реализуется потребность в социальном соответствии: желание соответствовать социальным требованиям, выполнять правила общественной жизни, быть общественно полноценным. Это побуждает ребенка проявлять интерес к сверстникам, искать друзей. Младший школьник стремится к выполнению должных норм, которые предлагают ему взрослые, у него велико желание быть положительно оцененным, одобренным взрослым (Я хорошо себя вел? А вы мне поставите пятерку? Можно я переделаю работу?) Детский коллектив активно формирует межличностные отношения. Общаясь со сверстниками, младший школьник приобретает личный

опыт отношений в социуме, социально-психологические качества (умение понимать одноклассников, тактичность, вежливость, способность к взаимодействию). Именно межличностные отношения дают основу чувствам, переживаниям, позволяют проявить эмоциональный отклик, помогают развивать самоконтроль. Духовное влияние коллектива и личности взаимно.

Для изучения межличностных отношений можно выделить следующие методические процедуры:

- изучение структуры межличностных отношений в классе, выявление «лидеров», «неблагополучных» с помощью методики Дж. Морено (в социометрическую карточку включаются вопросы, описывающие определенные аспекты межличностных отношений);
- изучение мотивов межличностных выборов с помощью методики межличностных выборов (ММВ) (в социометрическую карточку можно включить вопрос: «Какие качества ты больше всего ценишь в одноклассниках?»);
- определение отношения учащихся к значимым людям (можно предложить использование методики «Незаконченные предложения»).

Для изучения особенностей межличностных отношений в группе сверстников младшего школьного возраста кроме методических процедур социометрии, продуктивны анкетирование и проективные методы.

О важности включения психолого-дидактических фрагментов учебного материала для младших школьников в социальные сети

Д.С. Ромашкина,
ст. 5 курса факультета начальных классов МПГУ, г. Москва

Одним из основных признаков современного общества является стремительное развитие компьютерных информационных технологий и систем телекоммуникаций. За последние годы в этой области произошел качественный скачок. В результате, на сегодняшний день можно с уверенностью констатировать, что Интернет перестал быть просто системой хранения и передачи сверхбольших объемов информации и стал новым слоем нашей повседневной реальности и сферой жизнедеятельности огромного числа людей. Особенную популярность приобрели в последние 3 года социальные сети. Социальная сеть - интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом. К ним относятся и тематические форумы, особенно отраслевые, которые активно развиваются в последнее время. Погружение детей в социальные сети вызывает тревогу у психологов, педагогов и родителей. Компьютер и Интернет стали одной из самых важных частей жизни современных школьников. Если ранее поиск необходимой информации был сложен и неудобен, то сейчас это дело всего нескольких кликов. Всемирная паутина позволят в быстрые сроки решать множество бытовых и рабочих вопросов. Всемирная паутина это безграничное море возможностей для современного человека. Все плюсы пользования Интернет ресурсами уже давно были оценены современной молодежью. И по результатам исследований каждый третий школьник зарегистрирован в какой-либо социальной сети. Интернет стал доступен людям всех возрастов, начиная от дошкольников. Порою, родители даже не следят за тем, что дети делают в Интернете, хотя уже давно говорится о том, что существует множество сайтов, которые способны травмировать психику детей. К тому же дети проводят слишком много времени в социальных сетях. Соответственно, перед психологами и педагогами стоит задача взять современную Интернет ситуацию под психолого-педагогический контроль. Необходимо насытить социальные сети психолого-дидактическими материалами для младших школьников.

По данным исследований американского института психологии 90 % «долгосидящих» в социальных сетях переписываются в чатах и группах, смотрят видеозаписи разного характера (в т.ч. и порнографического), прослушивают аудиозаписи (в числе которых и аудионаркотики, которые находятся под пристальным изучением современной науки), играют в игры, и только 10% пользователей социальных сетей, используют их для получения какой-либо полезной информации. Отсюда следует вывод, что социальные сети «убивают» время своих пользователей, если не

придерживаться временного режима и не включить учебные материалы разного характера в их структуру.

Социальная сеть это довольно гибкое и постоянно меняющееся явление, в их структуре постоянно происходят различные обновления, изменения в лучшую сторону, соответственно, включение в социальные сети материалов на развитие восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления сделают киберпространство только чище, доступнее и благоприятнее.

Проблема школьной неуспеваемости в консультативной работе психолога

Е.В. Сафронова,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

В настоящее время одной из главных проблем современной школы является рост числа неуспевающих и слабоуспевающих учеников. С каждым годом все больше возрастает потребность в программах помощи детям с проблемами, связанными с развитием, обучением, здоровьем, социальной адаптацией. Проблема школьной неуспеваемости настолько сложна и многоаспектна, что для ее всестороннего рассмотрения требуется целостный синтетический подход, интегрирующий знания из различных областей психологической науки - общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психодиагностики (Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В.. Балашова Е.Ю., 2001; Локалова Н.П., 2009; Мещерякова И.А., Федорова Л.Н.,2004; Сиротюк А.Л..2008, др.].

В нашей стране исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее теоретически разработанными два основных направления психологического изучения школьной неуспеваемости: типологическое (исследование типов неуспеваемости) и каузально-факторное (исследование причин и факторов неуспеваемости). До сих пор «работают» типы, выделенные П.П. Блонским, Л.С. Славиной, Н.И. Мурачковским. Однако применение этих типологий осложнено и ограничено тем, что они не подкреплены психодиагностическими методиками. Не утратили своего значения психологические анализы причин неуспеваемости в работах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Смирнова; Л.С. Славиной и др. Причины искать всегда важно и почти всегда сложно. При этом неуспеваемость редко обусловлена только одной причиной, чаще это целый комплекс нанизывающихся друг на друга, маскирующих и, как правило, усиливающих друг друга факторов. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. Предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов. Общепринято, что внешним показателем школьного благополучия ребенка является его успеваемость, но учиться на «хорошо» и «отлично» все дети не могут. Однако все должны чувствовать себя комфортно в школе и не комплексовать из-за неудач в учении. Поэтому задача школьного психолога состоит в том, чтобы создавать в школе атмосферу, способствующую развитию личности каждого школьника, формированию чувства собственного достоинства, самоуважения, значимости, неповторимости своей личности. Этому во многом препятствует неуспех школьников в учении, который, если вовремя не прийти на помощь, отражается на качестве усвоения знаний и на формировании негативных личностных качеств - конформизма, лживости, приспособленчества, отрицательного отношения к труду, неуверенности в своих силах, заниженной самооценки.

У психологов и педагогов вызывает тревогу то, что в категорию слабоуспевающих учащихся в последнее время часто попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного развития и овладевшие навыками чтения и счета еще до школы. Родители таких детей, приходя на консультацию к психологу, недоумевают: «Мы так много занимались с нашим ребенком, так много делали для его развития. Почему же он плохо учится?» Чаще всего такого рода «объяснения» далеки от истины и создают иллюзию понимания ученика.

Стоит отметить, что если в младших классах у ребенка не выработались навыки и желание учиться, то с каждым годом трудностей в обучении будет накапливаться все больше. Чтобы найти средство для преодоления неуспеваемости, надо знать причины, порождающие ее.

Выделяют три основные проблемы неуспеваемости:

Физиологические проблемы (частые болезни, общая слабость здоровья, инфекционные болезни, болезни нервной системы, нарушения двигательных функций и др.);

Психологические проблемы (особенности развития внимания, памяти, мышления, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора и др.);

Социальные проблемы (неблагополучные условия жизни, недостойное поведение родителей, безнадзорность ребенка и др.).

Для того чтобы работа со слабоуспевающими детьми стала эффективной, надо, прежде всего, своевременно выявить конкретные психологические причины, мешающие полному усвоению знаний каждым учеником. Установить конкретные причины неуспеваемости классному руководителю может помочь сам ученик, его родители, одноклассники, но основная помощь при решении данного вопроса может быть оказана школьными узкими специалистами (врач, психолог, логопед, социальный педагог).

Во время консультаций по вопросу низкой успеваемости и трудностей в обучении родители и педагоги излагают психологу свои жалобы-запросы в следующих терминах: низкая успеваемость по всем предметам, плохо с чтением, отстает по математике; плохая память, невнимательность, рассеянность, неорганизованность; молчит во время устных опросов; двойки за письменные работы в классе (по устным - хорошо); боится отвечать на уроках, хотя знает материал; не уверен (а) в себе, срывы во время контрольных и проверочных работ - «глаза, полные слез»; готовит уроки до позднего вечера, не ложится спать, пока не приготовит уроки; занижена самооценка; отсутствует желание учиться, ничего не интересует, пассивное отношение к жизни, не верит в себя; разочарование в школе, не хочет ходить в школу, побеги из школы, не доходит до школы.

В случае обращения педагога или родителя по выявлению причин низкой успеваемости учащегося психолог определяет систему методик, позволяющих выявить эти причины, и проводит диагностику. В ходе консультирования психолог знакомит родителей и учителей с результатами проведенной диагностики, дает определенный прогноз, предупреждает о том, какие трудности могут в будущем возникнуть у школьника в учебе и общении. При этом совместно вырабатываются рекомендации по решению возникающих проблем и взаимодействию со школьником. В большинстве случаев именно содержание учебной деятельности, учебного материала не усваивается школьниками; новообразования, которые должны сформироваться в условиях ведущей деятельности (в данном случае - учебной) - не формируются. Ставится вопрос о взаимосвязи возрастного и деятельностного анализов в консультативной работе психолога (Бурменская Г.В., 2002; Суворова Г.А., 2004-2006).

В заключении еще раз хочется напомнить о том, что нерешенные детские проблемы могут привести к тому, что в будущем у ребенка возникнет целый «букет» из серьезных нарушений в психическом и личностном развитии. Обратившись к психологу консультанту, педагоги и родители имеют возможность получить советы и рекомендации, позволяющие учитывать индивидуальные особенности ребенка или подростка, испытывающего трудности в обучении. А вовремя выявленные и разрешенные трудности могут стать фундаментом для полноценного развития личности.

Психологическое консультирование педагогов по проблемам конфликтного взаимодействия

Г.А. Стюхина,
к.пс.н., доц. кафедры психологических инноваций МИОО, г. Москва

Изменения в современной системе образования предъявляют новые требования к квалификации педагогических работников. Среди ведущих компетенций профессионального стандарта педагогической деятельности, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач, выделяют, в частности, компетентность в области личностных качеств. Структурными компонентами данной компетентности авторы методики считают эмпатийность и социорефлесию, самоорганизованность и общую культуру. Выделенные личностные качества являются необходимыми и для конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, которые возникают как следствие специфики самой педагогической деятельности, характеризующейся эмоциональностью и неизбежностью столкновения интересов различных участников образовательного процесса.

В связи с этим компетентность современного учителя во многом определяется умением поддерживать конструктивные отношения с коллегами, учениками и их родителями. Характеризуя педагогические конфликты, М.М. Рыбакова отмечает, что их особенностью является ответственность учителя за их разрешение. В связи с этим нам представляется важным включение в процесс психологического консультирования педагогов изменение их отношения к конфликтной ситуации, которое заключается в принятии ими личной ответственности за происходящие.

Психологическое консультирование педагогов по проблемам конфликтного взаимодействия может включать знакомство со следующими принципами личной ответственности.

Педагог несет ответственность за результаты своих отношений с другими людьми. Если педагог не удовлетворен отношением к нему со стороны других участников образовательного процесса, то он может изменить свое поведение таким образом, чтобы произошли ожидаемые перемены.

Если стратегия поведения, который придерживается учитель, не дает желаемого результата, то только от самого педагога зависит выбор новых более эффективных подходов и способов поведения.

Не стоит задаваться вопросом «Кто виноват в сложившейся ситуации?». Лучше спросить себя «Что я могу сделать?». Так, назначив недисциплинированного ученика «виноватым» за плохое поведение на уроке, педагог не решает проблемы. Лишь поняв, что можно изменить в этой ситуации, можно приблизиться к ее решению.

Не стоит ожидать, что окружающие изменятся. Человек меняется только тогда, когда понимает, что новое поведение ему более выгодно. Ученик откажется от «плохого» поведения только в том случае, если он (при помощи учителя) поймет, что соблюдать дисциплину для него более выгодно, чем ее нарушать.

Изменение отношения педагога к конфликтным ситуациям в процессе психологического консультирования может стать для учеников примером эффективного поведения и будет способствовать созданию благоприятной психологической атмосферы в школьном коллективе. Такое отношение к конфликтным ситуациям, по нашему мнению, является составляющей такого личностного качества педагога как социорефлексия, которая, по мнению авторов методики оценки уровня квалификации педагогических кадров, дает учителю возможность анализировать поступки и действия других людей и свои собственные. Такая позиция является источником саморазвития педагога и позволяет ему понимать внутренний мир другого человека и разрешать различные затруднения в работе.

Библиографический список:

1. Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю. Укрощение гнева. - СПб.: Питер Пресс, 1997.
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. - М., 2011.
3. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн.для учителя. - М.: Просвещение, 1991.

Деятельностно-психологическое консультирование в обучении: системогенетический подход

Г.А. Суворова,
ак. МАПН, ак. ПАНИ, д.пс.н., проф. кафедры психологии младшего школьника, дир. Центра психологического консультирования МПГУ, зав. кафедрой психологических инноваций в образовании МИОО, г. Москва

Анализ современного этапа развития теории и практики психологического консультирования в образовании и перспектив деятельностного подхода в системогенетической парадигме для продуктивного решения различных вопросов психологического консультирования по проблемам онтогенеза личности выполнен в ряде публикаций [1-5]. В практической работе психолога в различных образовательных структурах важное место занимают задачи психологического консультирования по проблемам обучения и формирования учебной деятельности у ученика.

Наиболее высокий уровень обобщения психолого-педагогической информации по проблеме деятельности представлен в теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова [6]. В.Д. Шадриков деятельность рассматривается не только как предмет самостоятельного научного исследования, он показывает глубинную внутреннюю взаимосвязь этой фундаментальной психологической проблемы с методологическими проблемами психологии способностей, психологии развития человека, его обучения и научения в широком смысле слова [3; 5; 6].

Концепция деятельностно-психологического консультирования в обучении базируется на психологической теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и реализует подход к психологическому консультированию как к совместной деятельности психолога с субъектами учебной деятельности (учеником, учителем, родителями учеников) по исследованию уровня сформированности психологической системы деятельности у ученика и разработки адресных психологических рекомендаций по формированию у него разнообразных механизмов научения.

Учебная деятельность реального ученика становится объектом психологического консультирования, предметом - психологические механизмы научения. Трудности в обучении у ученика возникают в связи с несформированностью его как субъекта учебной деятельности, т.е., несформированностью у него психологической системы деятельности в целом и (или) ее отдельных компонентов. *Общие закономерности формирования психологической системы деятельности*: освоение нормативно заданной информационной основы учебной деятельности и исполнительных действий ее реализующих. В нормативной информационной основе учебной деятельности заложена система взаимосвязей основных познавательных процессов - восприятия, памяти, мышления, др., необходимая для ее освоения. В формирующейся структуре учебной деятельности познавательные процессы и способности ученика свертываются и выполняют роль познавательных действий как учебных, выступают в качестве автоматизированного способа выполнения учебной деятельности. Осваивая информационную основу учебной деятельности, ученик присваивает нормативную структуру учебной деятельности и заложенную в ней систему взаимосвязей познавательных действий. Синтез познавательных действий в структуре учебной деятельности формирует операционные механизмы познавательных способностей ученика, которые выступают как учебно важные качества. *Противоречие* между требованиями учебной деятельности к ученику и возможностями (способностями) ученика их выполнить *конкретизируется* как противоречие между нормативно заданной системой взаимосвязей познавательных действий в структуре учебной деятельности, необходимой для освоения учебной деятельности, и реально существующей у конкретного ученика. Оно проявляется при выполнении учебных заданий и может быть *исследовано* в таксономическом пространстве учебных задач (задач познания). Таксономическое пространство учебных задач определяет содержание *центрального* психологического механизма формирования учебной деятельности (в качестве которого выступают «организованные в систему психические функции и процессы, необходимые для достижения цели» - по В.Д. Шадрикову) и *двух основных взаимосвязанных между собой* психологических механизмов учения как деятельности - операционального и мотивационного. Присваивая содержание данных механизмов в процессе обучения, ученик формирует у себя операционные и мотивационные механизмы познавательных процессов и способностей. *Операциональные механизмы научения* выступают в качестве системы познавательных действий как учебных в структуре учебной деятельности; они характеризуют процессуально-результативные характеристики учебной деятельности. *Мотивационные механизмы научения* имеют системную природу и представляют собой единство информационно (активационно)- эмоционально-мотивационных процессов, проявляющихся в состояниях ученика; они характеризуют мотивационно-целевые характеристики учебной деятельности и определяют личностный смысл учения. Исследование операциональных и мотивационных механизмов научения в условиях психологического консультирования включает: психологическое классифицирование учебных задач и пооперациональный анализ познавательных действий при их выполнении; выделение схем перцептивной, мнемической и интеллектуальной обработки учебного материала в процессе обучения; сопоставительный анализ интегративности информационно-эмоционально-мотивационных состояний ученика (отраженных в его переживаниях) на разном фоне учебной успеваемости при разном уровне сформированности психологических механизмов научения. *Содержание* (сущность) консультативно-психологической деятельности психолога в процессе обучения составляет поиск вариантов структурирования учебных целей и учебных действий в пространстве учебных задач (задач познания) в соответствии с возможностями ученика и разработка

и реализация на этой основе психолого-педагогических рекомендаций и программ по формированию разнообразных психологических механизмов научения. *Конечная цель консультативно-психологического процесса в обучении:* снятие противоречий между требованиями учебной деятельности и возможностями ученика их выполнить в условиях совместной деятельности психолога с учеником или учителем. *Системообразующая задача в консультативно-психологической деятельности психолога в обучении:* исследование нормативных условий формирования психологических механизмов учения и их индивидуализация в консультативно-психологическом процессе за счет перестройки функциональных связей в структуре познавательных процессов ученика в соответствии с целями обучения. *Главная стратегия консультативно-психологической деятельности психолога в обучении:* соединение познавательной мотивации и познавательных действий ученика в пространстве учебных задач (задач познания). Процедуры психологического *диагноза* в консультировании по проблемам обучения осуществляются по двум направлениям: первое - диагностика характеристик продуктивности познавательных процессов и способностей ученика, второе - диагностика характеристик нормативной информационной основы обучения, формирующей учебную деятельность ученика (анализ содержания школьных учебников). Процедуры психологического *проектирования* в консультировании по проблемам обучения характеризуют разработку различных индивидуальных проектов учебной деятельности (систем учебных задач). Процедуры *формирующего эксперимента* в консультировании по проблемам обучения представляют собой реализацию различных вариантов структурирования учебных целей и учебных действий в пространстве учебных задач, формирующих мотивационные и операциональные механизмы научения. *Основной метод деятельностно-психологического консультирования - метод развертывания деятельности* (Метод предложен В.Д. Шадриковым и апробирован в его научной школе на разных моделях деятельности). Исходя из новой классификации задач познания, разработанной В.Д. Шадриковым [6], и предложенных нами критериев, показателей и методических процедур психологической оценки учебных задач [1; 8; 9] деятельность ученика можно развернуть в систему ее основных функциональных компонентов и рассмотреть специфику их формирования при выполнении разных учебных задач=задач познания разного содержания и уровня психологической сложности. Выделение личностно-мотивационного, компонентно-целевого и структурно-функционального уровней в исследовании учебной деятельности конкретизирует содержание консультативной работы психолога с мотивационным, когнитивно-информационным и исполнительным компонентами учебной деятельности ученика.

При системогенетическом анализе учебной деятельности в консультировании по проблемам обучения снимается таинственность в понимании вопроса о развитии способностей в деятельности: синтез интеллектуальных операций в структуре учебной деятельности, актуализируемых при выполнении учебных задач как объектов познания, выступает в качестве операционных механизмов познавательных процессов и способностей. Можно говорить об интеллектуальных задачах как средстве развития способностей школьников и интеллектуальных операциях как универсальных учебных действиях (если ставится задача их целенаправленного формирования в процессе обучения).

Библиографический список:

1. Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Дубровина И.В., Суворова Г.А. Оценка школьных учебников с позиций личностных смыслов и учебных задач. Научно-методические материалы. - М.: ГУ-ВШЭ, Лика, 2003.
2. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. - М.: МПГУ, Прометей, 2006.
3. Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии // Преподаватель 21 век. – 2010. - № 2. – Ч. 1. - С. 112-129.
4. Суворова Г.А. Психология консультирования в образовании: современное состояние и перспективы развития / Преподаватель 21 век. – 2011. - № 1. – Ч. 1. - С. 171-186.
5. Суворова Г.А. Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / Под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - С. 40-46.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - Москва, 1982.

7. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М., 2006.
8. Шадриков В.Д., Суворова Г.А. Психологическое консультирование в образовании. Инновационная программа для аспирантов. - М.: МПГУ, «Прометей», 2009.

Психологическое консультирование родителей гиперактивных детей

Н.И. Тарасова,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

В последние десятилетия наблюдается рост обращений к педагогам-психологам ДОУ по поводу детей-«живчиков». Проблема воспитания и обучения детей с повышенной двигательной активностью волнует педагогов, психологов и родителей. Гиперактивность (СДВГ) – это самое распространенное психоневрологическое расстройство у детей старшего дошкольного возраста [2]. Гиперактивнные дети почти всегда возбуждены, непоседливы, невнимательны, с ними трудно родителям и воспитателям [1].

Родители, к сожалению не готовы не только понять причины проблем, но и не готовы взять ответственность на себя за состояние и поведение ребенка. К несчастью, все еще встречаются так называемые социально запущенные семьи по отношению к ребенку, когда им занимаются мало, часто без причины наказывают, предъявляют непосильные требования. Если при этом дети являются свидетелями ссор между родителями, да к тому же один из них или оба страдают алкоголизмом, то причин для гиперактивности и других невротических расстройств более чем достаточно. Для того чтобы родители имели представления о том, какие нарушения поведения у ребенка есть, они приглашаются на консультацию к педагогу-психологу.

Психологическое консультирование родителей гиперактивных детей проходит поэтапно:

Первым этапом консультирования является побуждения родителей к формулированию жалобы, а затем запроса.

Сложность данного этапа заключается:

а) в преодолении страха самораскрытия родителей;

б) в необходимости учитывать установку родителей, сложившиеся у них отношения к своему ребенку в период, предшествующей проведению консультации.

Наиболее оптимальным является в сообщении педагога-психолога:

а) краткое описание проблем ребенка;

б) «заброска» в будущее-описание того, какие трудности ждут ребенка в будущем, в более старшем возрасте, способные помешать ему быть успешным, здоровыми счастливым.

Вторым этапом консультирования предполагает рассмотрение жалоб родителей, инициируемых с точки сообщением педагога-психолога, с точки зрения ее локуса, так и с позиции ее содержания.

Третий этап – первичная гипотеза о содержании внутреннего конфликта, зоне конфликта и способе его поведения в конфликте, формируется до встречи с родителями, в процессе диагностической беседы происходит ее уточнение [3].

При этом основными приемами консультирования является: просьбы, уточнения, использование средств обратной связи, использование вопросов.

В целом следует отметить, что консультирование родителей гиперактивных детей направлено на понятие своего ребенка, снятие чрезмерной опеки. Основная задача родителей состоит в том, чтобы эффективно организовать деятельность ребенка. И следует помнить, гиперактивность - это не болезнь, это небольшое отклонение от нормы [4], но при этом не стоит махать на нее рукой, дескать, само пройдет. Увы, может и не пройти. И тогда подросший ребенок начнет испытывать проблемы в школе, ему трудно будет строить отношения со сверстниками и старшими.

Библиографический список:

1. Безруких М.М. Особенности гиперактивных детей. Справочник педагога-психолога №4. - М.: МЦФЭР, 2011.

2. Габдракипова В.И., Эйдемиллер Э.Г. Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – М.: УЦ Перспектива, 2009.
3. Лысенко Е.М., Молодиченко Т.А. Индивидуальное психологическое консультирование. - М.: Владос-Пресс, 2006.
4. Пасечник Л.В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. – М.: ТЦ «СФЕРА», 2007.

К вопросу о психологическом консультировании педагогов с синдромом «эмоционального выгорания»

В.С. Таперко,
маг. по направлению «Психологическое консультирование в образовании», кафедра психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

Данное сообщение подготовлено по итогам дипломной работы на тему «Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания учителя и школьной тревожности учащихся младших классов», выполненного автором в 2011 г. под руководством ст. преп. кафедры психологии младшего школьника МПГУ Абрамовой М.Г. Цель данного сообщения: по результатам исследования эмоциональной сферы личности педагога составить обобщенный психологический портрет педагогов с синдромом эмоционального выгорания.

Современный учитель призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, поиски эффективных путей воспитания, реализация гуманистической парадигмы, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета - все это под силу лишь психологически здоровому, профессионально компетентному, творчески работающему учителю. Действие многочисленных эмоциогенных факторов (как объективных, так и субъективных) вызывает у учителей нарастающее чувство неудовлетворенности, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию.

Синдром психического выгорания личности наиболее полно описан в работах Орла В.Е. и Бойко В.В. [1; 3].

В основу исследования положено следующее определение *эмоционального выгорания* - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравматические воздействия [1].

В данном исследовании использовано 2 методики: диагностика эмоционального выгорания личности В. В. Бойко и многофакторный опросник личности FPI (модифицированная форма В).

По результатам диагностики по методике В. В. Бойко: фаза «напряжение» не сформирована ни у одного испытуемого; фаза «резистенция» сформировалась у 62,5% испытуемых; фаза «истощение» сформировалась у 25% испытуемых.

На контрольном этапе педагоги работали с «Многофакторным личностным опросником FPI» (модифицированной формой В). Статистически значимыми являются показатели по следующим шкалам:

- по шкале невротичность (1) в данной группе: высокие показатели имеют - 3 человека, что составляет 37,5%; средние показатели - 0 человек, что составляет 0%; низкие показатели - 5 человек, что составляет 62,5% от всей выборки;
- по шкале депрессивность (2):в данной группе высокие показатели - 1 человек, что составляет 12,5%; средние показатели - 2 человек, что составляет 25%; низкие показатели - 5 человек, что составляет 62,5%;
- по шкале застенчивость (7): высокие показатели - 0 человек, что составляет 0 %; средние показатели - 2 человека, что составляет 25%; низкие показатели – 6 человек, что составляет 75% выборки;
- по шкале эмоциональная лабильность (11): высокие показатели - 2 человека, что составляет 25%; средние показатели - 2 человека, что составляет 25%; низкие показатели - 4 человек, что

составляет 50% всей выборки; -по шкале маскулинизм – феминизм(12): высокие показатели – 2 человека, что составляет 25%; средние показатели - 6 человек, что составляет 75%; низкие показатели - 0 человек.

По результатам проведенного исследования можно составить «портрет» педагога со сформировавшимся синдромом эмоционального выгорания. Это человек с высоким уровнем невротичности, депрессивности, застенчивости, с высокой эмоциональной лабильностью, с выраженными чертами феминизма. Кроме того, это человек, с независимым-доминирующим типом межличностных отношений, т.е. склонный к субъект-объектным отношениям, старающийся сохранить контроль над «окружающей средой». В консультировании педагогов с синдромом эмоционального выгорания в зону внимания психолога попадают эмоциональные механизмы саморегуляции поведения личности. Актуальность работы психолога-консультанта с механизмами регуляции и саморегуляции поведения личности отмечает Г.А.Суворова [2].

Библиографический список:

1. Бойко А.В. Синдром «эмоцинального выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Питер, 1999.
2. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. - М.: Прометей, 2006.
3. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: Институт психологии РАН, 2005.

Психологическая консультация родителей при переходе школьников на среднюю ступень образования

О.В. Торицына,
слушатель курсов повышения квалификации
«Психологическое консультирование в образовании» МИОО, г. Москва

В жизни каждого школьника наступает период, когда ему следует преодолеть возрастную ступень своего развития. Одним из важных этапов взросления является переход из начальной школы в среднюю. В пятом классе у ребят многое оказывается новым. Новые учителя, увеличение количества изучаемых предметов, новые требования к обучению, общение со сверстниками. На сложность и значимость периода, связанного с адаптацией ребенка к условиям школьной среды, указывают исследования, проведенные в области психологии, педагогики, медицины, физиологии, теории и методики физического воспитания, социологии и др. (Г.М. Андреева [1], Е.Ю. Балашова [2], Л.И. Божович [3], И.В. Дубровина [4].

На психологическом консультировании возникает немало вопросов по проблеме адаптации младших подростков. Наиболее часто задаваемые вопросы родителей: как может повлиять на физическое и психологическое здоровье школьника увеличение количества предметов; сможет ли ребенок выдержать тот ритм и те требования, которые он определил сам для себя, обучаясь в начальной школе; чем отличаются требования к обучению в начальной и средней школе; как рационально распределить время на учебу, приготовление домашних заданий и полноценный отдых; как лучше приспособиться к новым учителям.

Обсуждая эти проблемы с родителями, мы тем самым создаем благоприятные условия для снижения беспокойства и тревоги у взрослых. Таким образом, проводя консультации с родителями, педагог-психолог решает проблемы, связанные с адаптацией учащихся для успешного обучения ребенка в средней школе и его дальнейшего благополучного развития.

Библиографический список:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект-Пресс, 2003.
2. Балашова Е.Ю. Успешность обучения школьников в современных условиях // Педагогика и психология. - 2008. - №10. - С. 36-38.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2008.

4. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. - М: ТЦ «Сфера», 2000.

Корпоративная культура и реинжениринг подразделения

М.В. Ульянова,
к.ист.н., доц. кафедры управления персоналом МИОО, г. Москва

Корпоративная культура, как и любая другая, базируется на устойчивых психологических основаниях и не может быть изменена любыми формальными способами. Обычно она просто описывается и подтягивается под бренд. Западные традиции организации бизнес процессов основываются на этом принципе. То есть, на рынке возникает определенная потребность и под эту потребность структурируется бренд, только после этого берется кредит и организуется производство. В результате структура производства диктует определенную форму поведения сотрудников и называется корпоративной культурой.

Личный опыт сотрудников бизнес группы не ограничивается профессиональными навыками и несет представление о прошлых событиях и людях, в этих событиях участвовавших. Сам по себе такой опыт обычно оказывает негативное воздействие на бизнес процесс. Этот опыт может проявляться в сплетнях, интригах и подсиживании. Но этот же опыт, пересмотренный совместно по объективным для всех критериям и интегрированный во внутренние правила бизнес группы, становится источником энтузиазма или нематериальной мотивации для каждого сотрудника. Пересмотреть этот опыт без обострения обид позволяет структурный реинжениринг корпоративной культуры подразделения с использованием метода матричного анализа.

Одной из проблем развития бизнес процесса является старение подразделения. В связи со стремительным развитием технологий производственных процессов, возникает естественное отставание организации человеческих ресурсов на уровне подразделения. То есть, подразделение, обеспечивающее производственный цикл, выстроенное в соответствии с определенной технологией, проявляет инерцию к новым технологическим разработкам. На американских и европейских предприятиях эта проблема решается путем расформирования существующего отстающего подразделения и увольнением основной части сотрудников. При этом фирма теряет большую часть квалифицированных работников, которые могут перейти в конкурирующую компанию.

Традиционные формы организации бизнеса, используемые в межнациональных корпорациях, опираются в своей работе на образовательные программы, включенные в структуру корпорации - education provider. Они, с одной стороны, позволяют избежать потерь квалифицированных кадров, а с другой стороны, повысить их профессиональный уровень в соответствии с новыми технологиями. Пакет образовательных программ включает в себя два необходимых условия профессионального и личностного роста. Формирование пакета образовательных программ требует сложной координации специалистов из разных областей человеческой деятельности и знания проблем глобального рынка. Таким образом, формирование такого продукта, как «пакет образовательных программ», является очень дорогостоящим и энергоемким процессом.

Межнациональные корпорации, опираясь на образовательные программы, расформировывают отдельные производственные звенья своей сети, переводя высвободившихся квалифицированных сотрудников на другие участки производства. Образовательные программы при реструктуризации компании выполняют функцию банка человеческих ресурсов**.** То есть, пока в компании происходит замена оборудования, изменение структуры администрирования и т.п., рядовые сотрудники повышают свой профессиональный уровень. То есть, можно видеть эффективное раздвоение бизнес процесса. Такая форма реструктуризации компании подразумевает пирамидальную форму организации бизнес процессов. Пирамидальная форма организации производства основывается на идее А. Смита о разделении и специализации труда, выдвинутой еще в 1776 году. Для восемнадцатого века эта идея была революционна, и сегодня эта идея находит свое воплощение в большинстве предприятий среднего бизнеса. С другой стороны, в больших корпорациях наблюдается обратная тенденция реинжениринга бизнес процессов.

Реинжениринг корпорации направлен на разрушение стереотипных, устаревших и неэффективных форм работы. Реинжениринг позволяет не просто удалить или изменить отдельное звено производственного процесса, а изменить сам принцип бизнес процесса. Проведение

реинжиниринга компании начинается с понимания руководством того, что компании требуются изменения. На основании этого убеждения возникает команда, которая имеет обособленную, но позитивную позицию к основному бизнес процессу, эта команда генерирует и воплощает идеи в бизнес процесс. В первую очередь эти идеи направлены на изменение корпоративной культуры, традиционно регламентирующую поведение сотрудников компании. Изменение корпоративной культуры и следующее за ним изменение всего бизнес процесса приводит к качественному повышению эффективности компании, при этом может быть уволена ненужная теперь часть персонала.

В западных компаниях приоритет в отношении сотрудника видится в его профессионализме в определенной области деятельности, что позволяет легко его передвигать из одного звена бизнес процесса в другое звено или уволить. В восточных компаниях приоритет делается на специализацию работника по нескольким звеньям бизнес процесса, то есть один и тот же работник может отвечать за системное обеспечение компьютерной сети и за уборку помещений. Во время уборки помещений этот сотрудник может проверить внешнее состояние компьютерной сети и посоветовать изменить дизайн интерьера помещений; оценив количество используемой туалетной бумаги сотрудниками того или иного отдела, оценить эффективность использования рабочего времени сотрудниками этого отдела и т.д. Такой подход основывается на том, что каждая личность уникальна, а компания – это родной дом каждого ее сотрудника. С другой стороны, такой подход в организации производства исключает наличие какой-либо частной жизни, так как даже семейные отношения подвергаются контролю и заботе со стороны компании, компания контролирует даже супружеские измены. То есть мужчины определенного отдела в определенное время собираются и организованно, на выделенном компанией автобусе, едут к гейшам.

Традиции, сложившиеся на востоке в течение многих поколений, позволяют передавать опыт организации отношений между людьми по типу родовых связей. Каждый человек, с самого рождения, впитывает эти традиции как содержательную часть своей личности. Культурно-технический опыт последних веков и корпоративная культура, в частности, являются незначительным элементом в организации поведения восточного человека. Иерархическая структура родового соподчинения остается основным стержнем перераспределения должностей в структуре современной восточной компании. Это возможно благодаря тому, что функции, по должности свойственные старшим сотрудникам, легко делегируются сотрудникам нижнего звена.

Такое перераспределение функций внутри восточной компании позволяет, с одной стороны, сохранять родовую преемственность в современных бизнес процессах, с другой стороны, аккумулировать производственный опыт внутри компании на уровне рядовых исполнителей. Первый руководитель может быть безграмотен в отдельных сферах своего производства, но, благодаря компетентным советникам, грамотно выполнять свою роль на внешнем рынке. То, что в западных компаниях проводится как отдельная акция – реинжиниринг производства, в восточных концернах является повседневной практикой. Но, в отличие от западных компаний, этот реинжиниринг не затрагивает корпоративной культуры. Психология восточного и западного служащего принципиально отличаются. Если на востоке, в условиях пожизненного найма, сотрудник нижнего звена может быть более грамотным, чем руководящий сотрудник, но не претендует на признание своей личной значимости, то на западе профессионал требует соответствующей материальной компенсации за свои навыки. Если на западе сотрудник волен принимать те или иные формы корпоративной культуры в зависимости от заработка, то в восточных компаниях корпоративная культура является органическим продолжением семейно-родовых отношений.

В России бренд компании, широко представленный на рынке, обычно не рассматривается как необходимое условие в развитии общей для всех сотрудников корпоративной культуры этой компании. Корпоративная культура организации, оторванная от бренда и потребностей рынка, оказывает не просто негативное влияние на бизнес процессы внутри компании, но и формирует негативный имидж компании и продукта в обществе.

Одной из проблем современного бизнеса является мотивационная политика предприятия, где основной упор ставится на материальную форму мотивации персонала. Под материальной формой мотивации обычно принимается денежное вознаграждение. Считается, что именно деньги дают человеку свободу от житейских проблем и обеспечивают ему широкий спектр приложения его возможностей.

Нематериальная форма мотивирования, так же как и материальная, может быть рассмотрена в частном и корпоративном плане. В частном плане нематериальная форма мотивирования может быть рассмотрена в соответствии с психологической предрасположенностью сотрудника к той или иной мотивационной сфере. В соответствии с этой предрасположенностью руководитель может использовать поощрение или наказание для повышения производительности сотрудника.

Карьерный рост в соответствии с административно закрепленными должностными правами и обязанностями приемлем в компаниях, не претендующих на интенсивное развитие. Тогда как интенсивно развивающиеся компании, осваивающие новые рынки и усовершенствующие свои продукты и услуги, требуют новых приоритетов в управлении и мотивации персонала. Одним из таких приоритетов является ориентировка руководства на реализацию конкретных стратегических проектов, которые завтра будут востребованы на рынке.

Влияние психологического климата в семье на развитие эмоциональной сферы младших школьников

К.В. Чумакова,
маг. по направлению «Психологическое консультирование в образовании», кафедра психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

Интерес к изучению эмоциональной сферы не ослабевает на протяжении всего существования психологии. Развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном социокультурном пространстве. Становление эмоциональной сферы, с которой тесно связано формирование личности, сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь взрослых, воспитывающих ребенка. Учитывая, что человеку изначально присуще стремление выражать себя, свое внутреннее «Я» в формах, приемлемых для окружающих людей, специальная работа по развитию понимания и вербализации эмоциональных состояний детьми младшего школьного возраста актуальна в условиях образовательного учреждения и семьи.

В эмоциональной сфере между людьми обнаруживаются особенно яркие индивидуальные различия. Все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отсвечивают в радуге эмоций и чувств. Развитие эмоциональной сферы убедительно показывает центральную роль процесса социализации и взаимоотношений ребенка с близкими взрослыми. Важную роль играет первый год жизни, когда формируется тип привязанности ребенка ко взрослому, который сохраняется в течение многих лет жизни индивида и оказывает влияние на целый ряд особенностей эмоциональной сферы и социального поведения.

Семья играет огромную роль в жизни каждой личности. Эйдемиллер Э.Г. и Юстицкая В.В. (1990г) дают описание нескольких видов функций семьи, одна из них - эмоциональная функция семьи: удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья.

Школьный возраст как никакой другой характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и прохождение того этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка со взрослым.

Данное исследование было проведено в школе № 870 г. Москва, в 1 классе «А» в период с 1.02.11г по 25.03.11г. В эксперименте принимали участие 20 детей, группа состояла из 11 мальчиков и 9 девочек. Возраст испытуемых детей 7 лет.

Цель исследования**:** изучение влияния микросреды семьи на эмоциональное состояние и развитие школьника, определить пути развития их эмоциональной сферы.

Задачи исследования:

1) Изучить особенности эмоционального состояния школьников и семейной ситуации развития.

2) Разработать и апробировать серию занятий по развитию эмоциональной сферы учащихся младших классов.

3) Сформулировать психолого-педагогические рекомендации для родителей и учителей по развитию эмоциональной сферы младших школьников.

Исследование было проведено с помощью специально отобранных методик: «Кактус» М.А. Панфилова, «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана, анкетный опрос родителей, Пиктограммы, тест «Незаконченные предложения», тест «Грустная мама».

Проведя исследование, мы увидели, что лишь малое количество детей имеет представление о разнообразных видах эмоций. Большинство детей испытывают страхи, тревогу и стремятся к защите, которую они могут получить у своих родителей. Опрос родителей показал, что большая часть детей малообщительна, замкнута. Существуют такие дети, которые с неохотой и без настроения собираются в школу. Тест «Незаконченные предложения» дал информацию о том, что дети ходят туда играть, весело проводить время, но не учиться. Каждый ребенок имеет трудности в общении с какой-либо из групп взрослых: родители, учителя, друзья и т.д.

С целью развития у детей эмоциональной сферы и понимания эмоциональных состояний и умения говорить об эмоциях нами был подобран комплекс упражнений, выполнение которых позволило научить детей осознавать и вербально передавать собственные эмоциональные состояния, понимать эмоции окружающих. Разработаны темы родительских собраний «Эмоции положительные и отрицательные», «Положительные эмоции и их значение в жизни человека», - в которых затрагивается проблема влияния семейной микросреды на развитие эмоциональной сферы школьников, а так же необходимость общения с ребенком на тему эмоций человека.

Эффективность использования разработанной программы подтвердил контрольный эксперимент, целью которого являлось выявление уровня развития эмоциональной сферы младших школьников, а также умения определять эмоциональные состояния. Эксперимент проводился при помощи методик: «Кактус», «Пиктограммы», «Кинетический рисунок семьи» и тест «Грустная мама».

Опытным путем было подтверждено предположение о том, что систематичность, последовательность, постепенное усложнение заданий, на которых основывалась апробированная нами программа занятий, способствуют развитию эмоциональной сферы младших школьников и их умения говорить об эмоциях. Дети стали менее тревожными, агрессивными, в своих рисунках они рисуют «хорошие семьи», где царит взаимопонимание и гармония. Рисунки красочные, «живые», что позволяет судить так же и о настроении испытуемых. Тест «Грустная мама» позволил убедиться в том, что семейные отношения влияют на эмоциональную сферу детей, на отношения ребенка среди сверстников и взрослых.

На основе проведенного исследования нами был подобран ряд рекомендаций для родителей, а так же и учителей. Приведем некоторые из них:

1. Не бойтесь выражать свои положительные эмоции, дарить их детям как подарок.
2. В общении с детьми чаще используйте просьбу и поощрение, чем приказ и наказание.
3. Обнимайте и целуйте ребенка в любом возрасте.
4. Заводите красивые, добрые и светлые ритуалы общения, которые сделают вашу жизнь и жизнь ребенка теплее и радостнее.

Общим заключением является потребность ребенка в наличии и поддержании чувства безопасности и уверенности в его обеспечении со стороны взрослых, в первую очередь - родителей, семьи. Оно обеспечивается проявлением заботы взрослых и демонстрацией ребенку своего положительно-эмоционального отношения к нему. Чувство эмоционального комфорта служит показателем оптимального состояния ребенка и является необходимым условием его развития.

Развитие интеллектуальных операций анализа и синтеза у младших школьников на уроках математики

И.В. Шкильнюк,
маг. по направлению «Психологическое консультирование в образовании», кафедра психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

В начальной школе при изучении математики достаточно часто педагоги сталкиваются со следующими проблемами: неумение логически рассуждать над решением той или иной задачи,

возникают трудности с пониманием и применением математических алгоритмов действий, понятий, формулировок. В данном случае можно говорить о недостаточной сформированности у ученика способностей таких как: мышление, память, внимание, тезаурус (понятийный аппарат).

Математика является неотъемлемой и значимой частью человеческой культуры, источником познания окружающего мира, базой научно-технического прогресса и важным компонентом развития личности. Необходимость в математическом и жестко привязанном к нему информационном образовании ощущается во всех областях профессиональной деятельности. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от педагога и из учебной литературы. Только та информация, которая как-то созвучна потребностям школьников, подвергается эмоциональной (оценочной) и умственной (рациональной) переработке. В результате ученик получает импульс к последующей деятельности. На учебно-познавательную деятельность учащихся положительно влияют межпредметные связи, которые не только стимулируют мотивацию и активизацию познавательной деятельности школьников, но и обеспечивают взаимосвязи, обобщение и систематизацию знаний об объектах природы общества, культурного наследия общества, мировой и родной истории, придавая им целостный характер, способствуя развитию мировоззрения. Важнейшей задачей математического образования является вооружение учащихся общими приемами мышления, развитие способности понимать смысл поставленной задачи, умение логически рассуждать. Каждому важно научиться анализировать, отличать гипотезу от факта, отчетливо выражать свои мысли.

Сегодня математика как живая наука с многосторонними связями, оказывающая существенное влияние на развитие других наук и практики, является базой научно-технического прогресса и важной компонентой развития личности.

Одной из основных целей изучения математики является формирование и развитие мышления человека. В процессе изучения математики в наиболее чистом виде может быть сформировано логическое (дедуктивное) мышление, развиты мыслительные операции: сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение и конкретизация, др. Включение этих операций в процесс усвоения математического содержания обеспечивает реализацию продуктивной деятельности, которая оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций. Целенаправленное обучение школьников интеллектуальным операциям на разных учебных предметах повышает уровень ментального развития школьников (В.Д. Шадриков, 2007).

Если говорить о настоящем состоянии современной начальной школы в нашей стране, то основное место все еще продолжает занимать репродуктивная деятельность. На уроках математики дети почти все время только воспроизводят, повторяют информацию, данную учителем и не более того.

Важным средством осуществления межпредметных связей при изучении общеобразовательных предметов является исторический материал. Математика и история-две неразрывные области знания. Сведения из истории математики, исторические задачи сближают эти два школьных предмета. История обогащает математику гуманитарным и эстетическим содержанием, развивает образное мышление учеников. Математика, развивающая логическое и системное мышление, в свою очередь занимает достойное место в истории, помогая лучше ее понять.

На протяжении определенного времени проводились уроки, содержащие не отвлеченный исторический материал, а специально подобранный под тему урока, тесно связанный с ней и имеющий определенное место в контексте урока. Уроки проводились с 1 по 4 класс. Отслеживалась так же успеваемость ребят, интерес к урокам математики, понимание материала (на основе проверочных работ).

В ходе исследования выяснилось, что изучение истории рассматриваемой науки не только развивает познавательную активность, самостоятельность и интерес, но и способствует более полному и глубокому усвоению различных понятий, дает представление как о закономерности развития того или иного понятия, так и науки в целом, настраивает учащихся эмоционально на восприятие культурного наследия родины, всего мира, нося тем самым и воспитательную значимость. Математики, методисты определяли цели введения элементов исторического материала в начальный курс математики, но почти всегда были общие задачи. Включение исторического материала в урок способствует решению следующих педагогических задач: установление связи, закономерности между историей того или иного государства и истории математики; раскрытие причинно-следственных связей и закономерностей исторического процесса; расширение, углубление, конкретизация, повторение и закрепление знаний по математике; активизация познавательной деятельности

учащихся; установление связей между учебной работой и самостоятельным получением знаний.

Работа по формированию логических умений должна быть организована на протяжении всего обучения в начальных классах и каждая дисциплина должна вносить в этот процесс свой вклад. Только в этом случае она будет результативна.

О стиле педагогического общения как факторе, влияющем на формирование субъект-субъектных отношений

М.А. Щербак,
маг. по направлению «Психологическое консультирование в образовании», кафедра психологии младшего школьника МПГУ, г. Москва

В настоящее время проблема стиля педагогического общения весьма актуальна, как в теоретическом, так и в практическом плане. В общении складывается важная система воспитательных взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения. В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально- творческие.

Продуктивно организованный процесс педагогического общения призван обеспечить в педагогической деятельности реальный психологический контакт, который должен возникнуть между педагогом и детьми. Превратить их в субъектов общения, помочь преодолеть разнообразные психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия, перевести детей из привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества и превратить их в субъектов педагогического творчества – в этом случае педагогическое общение образует целостную социально-психологическую структуру педагогической деятельности.

Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого. В число наиболее сложных задач, встающих перед педагогом, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений. И очень важно так организовать общение с детьми, чтобы этот неповторимый процесс состоялся. Важную роль здесь играет стиль общения. От выбора стиля педагогического общения вообще зависит весь процесс обучения.

Наиболее общая задача педагогической деятельности в образовательном процессе состоит в создании условий для гармоничного развития личности, в подготовке подрастающего поколения к труду и иным формам участия в жизни общества. *Субъектно-субъектные отношения* содействуют развитию у детей способности к сотрудничеству, инициативности, творческого начала, умения конструктивно решать конфликты. Активизируется сложнейшая работа мыслительных процессов, воображения, активизируются знания, отбираются нужные способы, апробируются разнообразные умения. Вся деятельность приобретает личностную значимость для ребенка, формируются ценные проявления активности и самостоятельности, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать его личностными качествами.

Сознательное формирование своего стиля педагогического общения возможно при определенном уровне развития способности к самоанализу профессиональной деятельности. Педагоги в этом случае в ходе профессионального взаимодействия с детьми целенаправленно ищут, отбирают и накапливают средства и способы общения, которые обеспечивают оптимальную результативность во взаимодействии с детьми и соответствуют их индивидуальности. Это в свою очередь приносит эмоциональное удовлетворение, приводит к переживанию психологического комфорта.

Постепенно происходит стабилизация состава средств и способов осуществления коммуникативной деятельности, складывается определенная устойчивая целостная структура, а именно - индивидуальный стиль педагогического общения. Чем раньше педагог осознает необходимость формирования своего стиля, тем больше окажется возможностей для формирования позитивного стиля, тем эффективнее будет протекать процесс становления его как профессионала.

В реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Консультирование в повседневной работе учителя начальных классов

О.С. Яздовская,
асп. кафедры психологии младшего школьника МГПУ, г. Москва

Работа учителя – это, прежде всего, работа с конкретными людьми – ребенком и его родителями. Следовательно, учитель постоянно в ходе учебно-воспитательного процесса затрагивает сферу личностно-значимых ценностей, интересов, потребностей семьи своих подопечных и каждого из них в отдельности; порой даже не догадываясь, какое влияние может оказать на чувства последних «внезапно» брошенное слово или дежурный, «протокольный» вопрос. К сожалению, для многих учителей навсегда так и остается загадкой: «Почему ребенок ведет себя так, а не иначе? Почему он обиделся? Чему ни с того, ни с сего радуется? Что заставило его вдруг «исправиться» и «заняться делом»?».

Знание возрастных психологических особенностей детей, закономерностей формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте, характерологических черт личности дает учителю ответы на поставленные выше вопросы и помогает снять конфликтные ситуации между участниками учебно-воспитательного процесса. Учитель должен владеть психологическими знаниями и грамотно применять их на практике. Так, отличить упрямство от настойчивости, негативизм от начала физического недомогания или желания реализовать личные потребности - обязанность педагога (Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, 2001).

Родители, столкнувшись с первыми школьными проблемами, обращаются к учителю (в 86% случаев) с одним и тем же вопросом: «Что делать?». Надо заметить, обращаются за помощью очень сознательные родители, ведь они ищут поддержки, совета, объяснения случившемуся и хотят благополучного разрешения возникшей неприятной ситуации. Если педагог не обладает достаточными психологическими знаниями для консультации по данному вопросу (и это совсем не стыдно, а является поводом для его размышления и дальнейшего самообразования), он обязан направить родителей на консультацию, прежде всего, к школьному психологу. Сам педагог может использовать психологические методы диагностики готовности ребенка к обучению и сформированности у него учебной деятельности, разработанные в научной школе В.Д. Шадрикова (Н.В. Нижегородцева, 2001, Суворова Г.А., 2003, Ансимова Н.П., 2006 и др.)

Встречаются родители, которым для решения проблем детей психологические консультации жизненно необходимы (родители детей с девиантным поведением, с ЗПР и т. п.), которые, по логике должны «бежать» за советами и рекомендациями, чтобы изменить жизнь своего ребенка к лучшему, адаптировав его возможности и потребности к условиям реальной жизни и учебной деятельности; но именно эти родители, к сожалению, всеми возможными способами избегают и учителя, и психолога. Они замалчивают проблемы своих детей, предпочитают «не видеть» их, самоустраниться, выбирая конфликт и неудачи для своего ребенка абсолютно сознательно: их все устраивает… и менять что-либо они не хотят. Дети таких родителей находятся в зоне повышенного риска, т. к. могут взывать о психологической помощи через неадекватное поведение, демонстрацию, провокацию (А.И. Захаров, 1988). Психологически грамотный педагог должен понимать это и соответствующе реагировать на происходящее, при этом продолжая работать с родителями, чтобы помочь и им, и детям. Таким образом, консультирование, сопровождающее учебно-воспитательный процесс, является неотъемлемой частью работы педагога, и для того, чтоб консультации были профессионально грамотными, педагогу необходимо постоянно повышать свою психологическую квалификацию, и прежде всего, в вопросах психологии развития, обучения, воспитания.

СЕКЦИЯ 6
Системогенетический подход к целеобразованию

Коррекционно-развивающая работа как способ формирования коммуникативных учебных действий младших школьников с разным уровнем агрессии

Ю.А. Башкатова,
асп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

В связи с новыми требованиями Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС), развитие коммуникативной сферы учащихся младшего школьного возраста стало «одной из приоритетных, а не факультативных задач школьного образования» [2, с. 117], т.к. уровень сформированности метапредметных результатов учащихся, в структуру которых входят коммуникативные учебные действия, отражает эффективность работы образовательного учреждения. Проблема агрессивного поведения остается в сфере школьного образования по-прежнему актуальной. Поэтому необходимо проведение работы, направленной на формирование у учащихся умения сотрудничать, учитывать позицию другого при взаимодействии с ним, анализировать свое поведение и конструктивно выражать негативные эмоции.

Мы предполагаем, что повышение уровня сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников будет эффективным, если осуществляется комплексно. Такой подход к коррекции коммуникативных учебных действий может выступать и как способ коррекции агрессивного поведения. По предположению Э.Вагнера [3], агрессия главным образом детерминирована отсутствием выраженных установок на социальную кооперацию и доброжелательное межличностное общение.

Исследование, запланированное нами, проходит на базе средней общеобразовательной школы № 25. Первый этап был реализован в период с ноября 2010 до февраля 2011 года. Нами были обследованы учащиеся 2 «А», 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классов, всего 97 человек.

Для диагностики, с учетом возраста детей, рекомендаций разработчиков ФГОС [2] и специфики нашего исследования, нами подобраны следующие методики: Hand—тест, методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, методика «Кто прав?» Г.А. Цукерман и др., тест Розенцвейга. Родителям учащихся был предложен тест «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин) и разработанная нами анкета, направленная на оценку коммуникативных умений детей.

Нами разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на повышение уровня коммуникативных учебных действий у младших школьников, имеющих *разный* уровень агрессии. Программа состоит из трех блоков: работа с учащимися (проведение занятий с экспериментальной группой и классных часов), работа с родителями (реализуется через проведение родительских собраний и совместных занятий с детьми), работа с педагогами (проведение экспертной оценки, разработка совместных мероприятий) и администрацией школы (проведение учебного контроля классов). Таким образом, мероприятия, разработанные нами, охватывают всех участников образовательного процесса, тем самым реализуется комплексный подход.

Коррекционно-развивающая программа направлена на решение следующих задач:

1. Сформировать у учащихся коммуникативные учебные действия, направленные на учет позиции собеседника и кооперацию.
2. Расширить у детей знания и представление об эмоциях и чувствах, расширить словарь эмоций.
3. Сформировать умение к осознанию своих эмоций и чувств других людей.
4. Обучить способам управления гневом.
5. Обучить детей выражать негативные эмоции социально приемлемыми способами и способам снятия напряжения.
6. Сформировать умение конструктивного поведения в проблемной ситуации.

7. Включить в работу родителей и педагогов, обеспечив тем самым комплексный подход к реализацию коррекционно-развивающей программы.

На основании проведенного теоретического анализа [1; 3; 4] мы выделили следующие критерии эффективности коррекционно-развивающей работы: расширение словаря эмоций, знание детьми способов, помогающих достичь состояния покоя после переживания негативных эмоций, увеличение эффективных типов реагирования в ситуации конфликта (увеличение числа ответов, которые относятся к типу реакции «фиксации на удовлетворение потребности», методика Розенцвейга), преобладание направленности на социальную кооперацию (численное увеличение показателей «Коммуникация», «Аффектация», «Зависимость» методики Hand – тест), - повышение уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (методика «Кто прав?, Г.А. Цукерман и др.).

После проведения диагностического среза и обработки полученных результатов в каждом из классов были выделены экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальную группу были включены дети с низкими показателями коммуникации и разной вероятностью проявления открытого агрессивного поведения, в контрольную группу вошли дети с высокими показателями коммуникации и низким уровнем вероятности проявления открытого агрессивного поведения.

Мы провели сравнение показателей в этих группах по U – критерию Манна – Уитни. Различия на уровне значимости $p<0,001$ были выявлены по интегральному показателю вероятности проявления агрессии в открытом поведении и по показателям коммуникации (действия, направленные на учет позиции собеседника), т.е. поведение детей из экспериментальной группы характеризуется высокой вероятностью проявления агрессии и более низким уровнем сформированности коммуникативных учебных действий, в отличие от поведения детей, относящихся к контрольной группе. Различия на уровне значимости $p<0,05$ были выявлены по показателю направленности на коммуникацию, по показателю сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества и по показателю направленности на удовлетворение потребности в ситуации фрустрации. Таким образом, учащиеся, отнесенные нами к контрольной группе, в большей степени направлены на общение, на согласование усилий в процессе совместной деятельности и на эффективное разрешение конфликтной ситуации, в отличие от учащихся из экспериментальной группы.

Нами также проведен корреляционный анализ показателей по ранговому коэффициенту корреляции Спирмена в экспериментальной и контрольной группах. Данный анализ необходим, чтобы определить, какие переменные связаны между собой и как они будут изменяться при воздействии на них. Полученные выводы необходимы для конкретизации задач коррекционной работы в каждой из групп. В статье мы приведем лишь некоторые данные.

По результатам проведения анализа в экспериментальной и контрольной группах и выделения ведущего компонента мы можем говорить, что и в контрольной, и в экспериментальной группах направление реакции в ситуации фрустрации является неконструктивным. У детей, отнесенных нами к экспериментальной группе, ведущим компонентом является показатель интропунитивных реакций, а у учащихся контрольной группы – внешненаправленных. В соответствии с этим, мы пришли к выводу, что наша работа в экспериментальной группе должна быть направлена на формирование адекватных способов выражения агрессии, не наносящих вред самой личности ребенка. Работа с классом учащихся, с активным включением ребят из контрольной группы должна быть направлена на развитие умения анализировать свое поведения и регулировать его в ситуации конфликта.

На втором этапе нашего исследования была реализована разработанная коррекционно-развивающая программа (апрель – май 2010 – 2011 учебного года). На данный момент работы нами проводится проверка ее эффективности.

Комплексный подход к коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование коммуникативных учебных действий и социально приемлемых способов выражения агрессии у учащихся, реализуется при включении в работу всех участников образовательного процесса, при формировании у родителей и педагогов понимания важности и значимости их роли в этой работе. Администрация школы в данном случае выполняет контролирующую и мотивирующую функции, а психолог выступает как организатор, разработчик и непосредственный исполнитель. По нашему мнению, именно при интеграции совместных усилий, может быть достигнут успешный результат.

Библиографический список:

1. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2009.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
3. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. - Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
4. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Мн.: Ильин В.П., 1996.

К проблеме стандартов педагогической деятельности: компетентностный подход

Т.Г. Доссэ,
к.фил.н., доц. кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ, г. Ярославль;
О.А. Коряковцева,
д.пол.н., доц. кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ, г. Ярославль

Изменение ситуации в России, усиление связи с международным сообществом, создание единого мирового образовательного пространства привело к тому, что одним из основных требований к образованию, в том числе и профессиональному, является его соответствие стандартам нового поколения. Современное общество требует от специалистов быстрого включения в эффективную профессиональную деятельность и способности переходить от одного вида деятельности к другому.

Отметим, что процесс образования не прекращается до конца сознательной жизни человека. Непрерывность образования является основной чертой современного процесса образования. Цели, содержание, формы образования непрерывно видоизменяются. Для реализации доктрины непрерывности образования появилась потребность в создании согласованных, взаимосвязанных между собой образовательных программ. Мировой опыт свидетельствует, что одним из направлений повышения эффективности образования является его стандартизация.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Как отмечает Г.В. Харитонова, создание системы стандартов должно осуществляться в двух измерениях: подсистемы стандартов, хотя бы по основным уровням системы непрерывного образования; согласованной системы образовательных стандартов по иерархическим ступеням одного уровня системы непрерывного образования (федеральный, региональный, стандарт конкретного образовательного учреждения или его аналог) (Г.В. Харитонова, 2009).

Современные федеральные государственные образовательные стандарты призваны стать стандартами нового поколения, обеспечивающими дальнейшее развитие уровневого высшего профессионального образования с учетом требований рынка труда. Отличительными особенностями ФГОС ВПО являются: выраженный компетентностный характер; разработка пакета стандартов по направлениям как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части; обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций; отсутствие компонентной структуры (федерального, национально-регионального, вузовского) с одновременным значительным расширением академических свобод высших учебных заведений в части разработки основных образовательных программ; установление новой формы исчисления трудоемкости в виде зачетных единиц (кредитов) вместо часовых эквивалентов.

Результаты обучения оцениваются с помощью компетенций. Логика этого понятия применительно к сфере высшего образования такова. Студент получает в вузе по избранному профилю образования: а) определенный необходимый объем базовых (теоретических) знаний; б) совокупность методологий и методик применения этих знаний в практической деятельности; в)

определенный опыт подобного применения (в ходе учебных, производственных и иных практик, лабораторных работ, самостоятельных исследований и т. п.). Все эти параметры должны оцениваться равнозначно, поэтому их все и объединяет термин «компетенция». Компетенции подразделяются на профессиональные (специализация в определенных областях деятельности) и универсальные (необходимые образованному человеку независимо от профиля подготовки).

ФГОС устанавливает уровневые дифференциации между бакалавром и магистром в области «знания и понимания», в области «применения знаний», в области формирования суждений, в области коммуникативной.

Так, например, основная образовательная программа подготовки бакалавра филологии предусматривает изучение следующих учебных циклов: Б.1 – гуманитарный, социальный и экономический цикл; Б.2 – математический и естественнонаучный цикл; Б.3 – профессиональный цикл; Б.4 – практика и/или научно-исследовательская работа; итоговая государственная аттестация; физическая культура

Каждый учебный цикл дисциплин имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения или углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту продолжить образование на следующем уровне ВПО для получения квалификации (степени) магистра в соответствии с полученным профилем, получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности. Программы специализированной подготовки магистра для каждого профиля вводятся решением Ученого совета высшего учебного заведения по согласованию с заказчиком кадров.

Основные образовательные программы магистра могут иметь профили подготовки и программы специализированной подготовки внутри профиля. Для этого ФГОС-3 ориентирует на создание образовательных программ, предусматривающих разнообразную специализацию, учет способностей и интересов студентов, наконец, включенное обучение, то есть возможность осваивать данные программы по частям, в том числе меняя учебные заведения. Отсюда модульный принцип построения программ. Они состоят из блоков-модулей, способных выстраиваться в различном порядке, образовывая индивидуальные траектории обучения. Каждый модуль представляет собой совокупность учебных дисциплин, практик, форм контроля, методическое обеспечение и т.п., ответственных за формирование определенной компетенции (компетенций). Модули подразделяются на базовые, поддерживающие, специализированные и др., и общая последовательность перехода от одних к другим должна быть закреплена в соответствующих нормативных документах.

Для контроля и учета учебного материала, освоенного студентом, «количественного» сопоставления отдельных модулей применяется принцип определения трудоемкости, иными словами, сил, времени и средств, затрачиваемых студентом на освоение того или иного модуля. Однако измерять трудоемкость отныне придется не только в академических или астрономических часах (этот традиционный способ ориентирован прежде всего на аудиторные занятия, тогда как при современном обучении необходим акцент на самостоятельную работу студента), а в особых условных единицах – кредитах.

В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности.

В настоящее время существуют расхождения между качеством подготовки выпускника вуза и требованиями, предъявляемыми специалисту производством (в нашем случае образовательным учреждением). Критерии готовности выпускника к профессиональной деятельности определяются требованиями Государственного образовательного стандарта. Компетентностный подход способен соединить требования стандарта и практики.

Компетентностный подход предполагает формирование профессиональной компетентности. Согласно концепции В.Д. Шадрикова, компетентность относится к субъекту деятельности, это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи. Компетентность является результатом обучения и воспитания (образования) (В.Д. Шадриков, 2006). Компетентность формируется в результате обучения на основе ценностных ориентаций и привычек выполнять профессиональные действия соответствующим образом. Педагогическая компетентность состоит из следующих компонентов: теоретическая подготовка (содержательный компонент); педагогические умения

(деятельностный компонент); педагогическое общение и личность педагога (мотивационно-ценностный компонент). Системообразующим компонентом профессиональной компетентности современного конкурентоспособного педагога является коммуникативная компетенция, которая позволяет ему реализовывать свои возможности и способности в различных сферах образовательного пространства.

В литературе можно встретить определения профессиональных (профессионально ориентированных); общих (ключевых, базовых, универсальных, транспредметных, метапрофессиональных, переносимых, надпрофессиональных, ядерных и т.д.); академических и др. компетенций.

Если предметные компетенции опираются на специфические атрибуты области обучения, то базовые (ключевые и т.п.) компетенции определяют атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющихся ступеней высшего образования. Общие компетенции рассматриваются как способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики: формальной, неформальной, информальной. Общие компетенции иногда называют инструментальными, безличными, систематическими.

Разработчики российской «Стратегии модернизации содержания общего образования» считают, что надпредметные знания и умения - это такие знания и умения, которые обеспечивают осознанность учащимися процесса собственного образования и его реальных итогов, и выделяют следующие характеристики ключевых компетентностей (1):

- ключевые компетентности многофункциональны; компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни; ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях;
- ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны; они применимы в различных ситуациях, не только в вузе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;
- ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;
- ключевые компетентности многомерны, т.е. они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Для того чтобы упорядочить последующую трактовку компетентностей, авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают распределение компетентностей по различным деятельностным сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности, (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Принимая во внимание, что компетенции – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека», И.А.Зимняя выделяет 10 основных компетенций (видов) (2):

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности общения:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание об опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены; физическая культура человека, свобода и ответственность за выбор образа жизни;

- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки, производства, ценности истории цивилизаций, собственной страны, религии;

- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение накопленных знаний;

- компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание символов государства (герб, флаг, гимн) и гордость за них;

- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение; сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, пол); социальная мобильность;

- компетенции в общении: устном, письменном; диалог, монолог; порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка и т.д.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность; компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность; ориентация в разных видах деятельности;

- компетенция информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование); массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной и интернет-технологией.

В целом, большинство авторов сходятся во мнении, что компетентностью нельзя «владеть» – это не сумма чего-то, что можно освоить как, например, сумму знаний, умений и навыков. Но компетентность может формироваться (в процессе освоения того или иного вида деятельности) и может проявляться – в том, насколько успешной будет у человека эта освоенная им деятельность. Возникает вопрос – как помочь ребенку стать потенциально компетентным в любом виде деятельности, с которым его может столкнуть жизнь. Вот тут-то и может идти речь о так называемых ключевых компетенциях как об особых способностях, которые и позволяют человеку максимально эффективно становиться компетентным в тех или иных областях деятельности.

Министерство образования и науки РФ предлагает взять за основу бинарную классификацию. Компетенции, необходимые специалисту, можно разделить на две основные группы: общие (универсальные, ключевые, «надпрофессиональные») и профессиональные (предметно-специализированные). Среди общих компетенций предлагается выделять:

- социально-личностные, гуманитарные и коммуникативные, подразумевающие общую культуру, приверженность к этическим ценностям, терпимость, способность к конструктивной критике и самокритике, умение работать в коллективе и т.д.;

- общенаучные, в том числе гуманитарно-социальные и экономические (включающие базовые знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук);

- базовые компьютерные и лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые знания и т.д.

Профессиональные компетенции в свою очередь делятся на базовые общепрофессиональные, специализированные (профессионально-профильные) и организационно-управленческие, включающие способность организовать и спланировать работу, извлекать и анализировать информацию из разных источников, применять полученные знания на практике, адаптироваться к новым ситуациям и т.д.

В новых государственных образовательных стандартах закреплен одинаковый набор общих компетенций для одного направления образования, а наборы специальных компетенций для

бакалавра, специалиста и магистра должны быть разными по объему: число компетенций возрастает при переходе на более высокий уровень образования. Формирование каждой компетенции обеспечивается определенным набором дисциплин (или практик), объединенных в соответствующие модули, а содержание модулей дисциплин - полностью соответствует уровню этих компетенций.

Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они достигаются не действиями преподавателя, а формируются в ходе развития профессиональных умений и практических навыков студента.

Формирование компетентностей требует создания определенных учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в специальных учебных средах, позволяющих преподавателю моделировать и осуществлять эффективный контроль за деятельностью обучаемого в модельной среде.

К выявлению общих и специальных компетенций наряду с академическим сообществом будут привлекаться работодатели и выпускники последних лет. В результате система образования сможет более оперативно реагировать на запросы рынка труда и будет придавать гораздо большее значение перспективам трудоустройства своих выпускников.

Библиографический список:

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Электронный журнал Эйдос. Режим доступа: http://www.eidos.ru/yournal /2006/0505.htm

Особенности ценностно-смысловой сферы личности и совладающего поведения в период ранней юности

Ковальская О.С.,
асп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Известно, что основной причиной взаимосвязи параметров внешнего и внутреннего мира человека является их избирательное соответствие друг другу, обусловленное ценностно-смысловыми образованиями личности, выступающими в роли связующего звена. Поэтому в качестве независимой переменной в нашем исследовании выступают особенности ценностно-смысловой сферы личности, которая включает в себя два компонента: ценностные и смысложизненные ориентации, отражающие личностные особенности смыслового понимания. Зависимой переменной выступает совладающее поведение, которое предполагает опору на ресурсы личности, в первую очередь на то, как она понимает окружающий мир. Таким образом, система ценностей и смыслов личности выступает базой, ориентиром ее поведения в трудных жизненных ситуациях.

В качестве диагностического инструмента были использованы: методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (в адаптации В.Н. Карандашева), «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин), тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), опросник способов совладания Лазаруса Р. и Фолькмана С. (в адаптации Т.Л. Крюковой), юношеская копинг шкала Фрайденберг Э. и Льюиса Р. (в адаптации Т.Л. Крюковой)).

В исследовании принимали участие ученики 9-х, 10-х и 11-х классов общеобразовательных школ г. Ярославля в количестве 361 человек (юношей – 165 человек (46% выборки), девушек – 196 человек (54% выборки)).

Мы обнаружили, что для современных старшеклассников характерно стремление к реализации своих творческих возможностей, к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, заинтересованность в объективной информации об особенностях своей личности, высокая мотивация достижений, стремление делать только то, что интересно и приносит внутреннее удовлетворение. Вышеперечисленные ценностные ориентации можно обозначить мотивациями, определяющими жизненные цели и приоритеты.

Интересным представляется тот факт, что такая, казалось бы, активная жизненная позиция старшеклассников никак не связана со стремлением к сохранению собственной индивидуальности,

независимости от других людей. Прямое влияние конформности и традиций на свою жизнь испытуемые резко отрицают, но в то же время их позицию можно рассматривать как конформистскую. То есть послушание, сдержанность, скромность, покорность, уважение старших, следование общественным и религиозным традициям отрицаются старшеклассниками как ценные качества личности. Но, все-таки, испытуемые сильно поддаются влиянию общественного мнения и пропаганды. В настоящее время в России широко распространяется и прививается идея развития личности по западноевропейскому типу. Идея воспитания такой личности берет свое начало в протестантизме и характеризуется существенной личностной изоляций и самостоятельностью. Однако такая свобода и самостоятельность предполагает принятие ответственности за свою жизнь, что, по-видимому, не устраивает и пугает старшеклассников. Нежелание принять на себя ответственность и риски за свои поступки проявляется в противоречии: креативность в юношеском возрасте положительно связана со стремлением к глубоким переживаниям, впечатлениям, новизне, приключениям и отрицательно связана с желанием иметь свободу мыслей и действий, надеяться только на себя, изобретать что-то новое, планировать свою деятельность и быть любознательным, пытливым. Дополнительное подтверждение вышесказанному мы находим в том, что ценность «стимуляция» положительно связана с высоким уровнем осмысленности жизни по шкале «процесс» и отрицательно связана с наличием цели в жизни. То есть стремление к глубоким переживаниям, впечатлениям, новизне, приключениям придает смысл проживанию жизни в настоящем и никак не связано с постановкой жизненных целей и замыслов. Полученные данные свидетельствуют о том, что старшеклассники живут сегодняшним днем и их творческость (креативность) ориентирована и проявляется в эмоциональной насыщенность жизни, а не в желании преобразовать себя и окружающий мир.

Интересные данные были обнаружены в анализе данных, полученных по методике Ш. Шварца. Сравнивая нормативные идеалы и индивидуальные приоритеты ценностных ориентаций старшеклассников, мы нашли существенные различия в их убеждениях и самооценке по шкалам «стимуляция» и «безопасность». Стремление к новизне и глубоким переживаниям испытуемые считают не самым важным мотивом в жизни (седьмая позиция по рейтингу) однако в реальном поведении его роль достаточно велика (четвертая позиция по рейтингу). Безопасность, стабильность общества и взаимоотношений в целом и своей семьи в частности, является важной ценностью для старшеклассников (четвертая позиция по рейтингу), однако оценивают свое поведение как достаточно рискованное (седьмая позиция по рейтингу).

Анализируя концептуальную организацию системы ценностей усредненного представителя выборки можно сказать, что половина ценностных ориентаций находятся в конфликтных отношениях. Старшеклассниками одновременно отрицается как важность равенства всех людей, социальной справедливости и терпимости, так и важность контроля над другими, власти, авторитета, богатства. По сути, отрицая обе противоположные ценности, старшеклассники оказываются без определенной позиции по отношению к социальному статусу. Отрицая важность благополучия человечества в целом (шкала «универсализм»), старшеклассники сильно ценят благополучие близких людей (шкала «доброта»). Хотя второе более часто по отношению к первому и логичнее выглядели бы дополнительные взаимоотношения данных шкал. Далее ценности «власти» и «достижения» фокусируются на социальном уважении, однако в ответах испытуемых было обнаружено яркое непринятие первого и важность второго.

Рассмотрим роль ценностно-смысловой сферы в совладающем поведении в период ранней юности. В целом по результатам нашего исследования можно сказать, что осмысленность жизни положительно связана с условно продуктивными стратегиями совладающего поведения. В то время как низкий уровень осмысленности жизни положительно коррелирует с такими стратегиями как «несовладание», «игнорирование», «самообвинение» и «уход в себя». Например, конкретная смысложизненная ориентация «цели в жизни» положительно связана с наибольшим количеством продуктивных копинг-стратегий («решение проблемы», «работа, достижения», «позитивный фокус», «общение с друзьями», «активный отдых»). То есть, наличие у испытуемого цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу способствует тому, чтобы его поведение в сложных жизненных ситуациях было успешным. Таким образом, непродуктивные способы совладающего поведения могут являться следствием как низкого уровня осмысленности жизни в целом, так и отсутствия целей в жизни.

Мы обнаружили наличие половых различий в показателях осмысленности жизни на высоком уровне значимости. Так девушки имеют более высокий уровень осмысленности жизни, они больше удовлетворены своей жизнью в настоящем, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Девушки больше убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Характеризуя связь совладающего поведения старшеклассников и уровня осмысленности ими жизни можно сказать, что осознание целей в жизни, ощущение ее процесса, представление о значимости собственной активности, вероятно, способствует повышению социальной продуктивности юношей и девушек. В то время как потеря смысла жизни или желание просто «плыть по течению» способствует самоизоляции, отказу старшеклассников от активных действий и может характеризоваться как защитное, но не совладающее поведение.

Одновременное сочетание условно продуктивных и непродуктивных стратегий совладающего поведения у большей части выборки, что может свидетельствовать о том, что совладающее поведение как устойчивая характеристика личности в данном возрасте еще не устоялся, является подвижным, допускает альтернативы. Безусловно, это связано с недостаточной сформированностью некоторых более продуктивных и гармоничных стратегий у старшеклассников, помощь в овладении которыми им необходима. С другой стороны, результаты могут интерпретироваться как проявление инфантильности и повышенной зависимости молодых людей от своего окружения.

Известно, что в неконтролируемых или недостаточно контролируемых ситуациях индивиды не могут использовать активные, проблемно-ориентированные стратегии, главной целью которых является прямое изменение источника стресса. В качестве замены используются пассивные позитивные стратегии (например, активный отдых, отвлечение от проблемы с использованием таких способов релаксации как Интернет, общение с друзьями, развлечения в обществе). Особенностью выборки является то, что, используя социальную поддержку, как один из наиболее эффективных способов совладающего поведения, старшеклассники склонны предпочитать помощь со стороны своих друзей, ровесников, нежели искать поддержку родных. Самыми отвергаемыми стратегиями у старшеклассников являются «профессиональная помощь» и «общественные действия». По-видимому, данные способы поведения в трудных жизненных ситуациях являются непривычными и возможно считаются неприемлемыми для юношей и девушек, что можно интерпретировать как специфику русскоязычной выборки.

Внедрение компетентностно-ориентированного обучения: зарубежный опыт

О.А. Коряковцева,
д.пол.н., доц. кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ, г. Ярославль;
Л.В. Плуженская,
нач. патентно-информационного отдела ЯГПУ, г. Ярославль

В зарубежных источниках, посвященных компетентностному подходу в образовании, отмечается, что образовательный результат, достигаемый учащимися традиционной школы, перестал удовлетворять заказчиков образования, в частности – индустрию, родителей и общественность, что подтверждается многочисленными отзывами, опирающимися на исследования. Анализируя результаты, исследователи пришли к выводу о том, что выпускники, как средней, так и высшей профессиональной школы оказываются неготовыми к самостоятельной и ответственной работе и к образованию на протяжении всей жизни. Традиционные формы обучения не предоставляют достаточной возможности подросткам и молодым людям пережить опыт успеха самореализации в самостоятельной и ответственной деятельности и реализовать свой творческий потенциал, креативность. В связи с этим правительства европейских стран приняли решение о реформировании системы образования, которое предполагает четко разработанную, финансируемую государством и различными фондами программу поэтапных и планомерных действий или шагов модернизации. Первым активную позицию экспансии компетентностно-ориентированного образования заняло правительство Великобритании при поддержке деловых кругов. Принятие новых национальных профессиональных стандартов стимулировало многие образовательные учреждения к пересмотру

своих обучающих программ в соответствии с компетентностной терминологией. Освоение ключевых (ядерных) компетенций учащимися стало основной идеей деятельности ведущих университетов Великобритании, Ирландии, Германии, Скандинавии, Австралии и Новой Зеландии, ряда стран Юго-Восточной Азии по созданию специальных образовательных программ.

Концепция компетентностно-ориентированного обучения пользуется популярностью среди образовательных учреждений, поскольку ее использование снимает упреки в схоластичности образования и оторванности от жизненных реалий, а также позволяет демонстрировать связь сферы образования с миром труда. Эту концепцию активно поддерживают и предпринимательские круги, несущие широкомасштабные расходы в связи с длительной адаптацией выпускников на рынке труда и необходимостью организации внутрикорпоративного обучения для них. Введение образовательных стандартов, ориентированных на компетентностный подход, позволит переложить значительную часть расходов по подготовке специалистов с плеч корпораций на плечи государства.

В условиях модернизации национальной системы образования объектом изменений является процесс преподавания и учения, а именно перенесение акцентов в целевой части процесса. В нескольких регионах ФРГ и Австрии в течение 5 лет проводилась экспериментальная работа по разработке предложений по преобразованию школы. Результатом работы стала разработка программы обучения EVA, основанной на компетентностном подходе. Следует отметить, что движущей силой проекта стало не только государство, но учителя и ученики, также в значительной степени заинтересованные в переменах. Успех внедрения проекта зависит от заинтересованности самих участников проекта, тех, кого касаются эти изменения, их вовлеченности в проектный процесс и требует деятельного участия сторон. Эта особенность процесса реформирования настоятельно подчеркивается в источниках. Идеей реформирования обучения на основе программы EVA является разработка и освоение таких организационных форм учения, где акцент активности в учебной деятельности переносится с преподавательской роли учителя на активную позицию учащегося, основанную на инициативе и ответственности последнего. Новизна разработанных средств обучения заключается в том, что в процессе образования учащиеся могут максимально развивать базовые (или ключевые) компетентности**,** которые носят надпрофессиональный характер. Эти ключевые компетентности определены как способности человека, являющиеся необходимыми в любой области деятельности свойствами личности. При этом значение профессиональной квалификации, естественно, не отменяется.

В немецкоязычных источниках выделяются следующие основные формы организации процесса учения, способствующие развитию и формированию ключевых компетенций: свободный труд; работа по недельному плану; работа по этапам; проектное обучение.

Кроме этого, в качестве переходного этапа, программа EVA предусматривает формы и методы новой организации учебного процесса и в рамках традиционного урока.

Анализ и сравнение содержания и структуры ключевых компетенций в немецких и английских материалах показывают во многом их идентичность, из чего можно сделать вывод, что как немецкие, так и английские авторы исходят в основном из единого понимания сути ключевых компетенций и компетентностного подхода в целом.

В Англии экзаменационным Советом Кембриджского университета разработаны единые материалы по диагностике имеющегося уровня ключевых компетентностей. Материалы предназначены для самооценки, самообразования и саморазвития любого желающего: выпускника образовательного учреждения любого уровня, школьника, студента, сотрудника предприятия, кандидата на открытую вакансию, соискателя соответствующего квалификационного сертификата.

Диагностические материалы имеют общую структуру для всех видов ключевых компетенций**.** Учебно-методические материалы скомпонованы таким образом, чтобы можно было определить степени освоения или развития соответствующей компетентности в условиях не только диагностической ситуации, но и естественного обеспечения жизнедеятельности, обучения или выполнения профессиональной деятельности. Порядок проведения диагностики проходит в три этапа. На первом этапе испытуемому следует ознакомиться с содержанием компетенции, для этого приводятся конкретные ситуации, в которых может проявляться тот или иной уровень сформированности компетентности. Также перечисляются требования, которые предъявляются к фактам подтверждения компетентности. На втором этапе испытуемый проводит наблюдение, протоколирование и анализ своих практических профессиональных или образовательных ситуаций, осуществляет сбор необходимых подтверждений. На третьем этапе испытуемый предоставляет

собранные подтверждения аттестационной комиссии. Диагностические материалы предусматривают пять степеней овладения компетенциями или уровней компетентности в зависимости от сложности задач, которые решил испытуемый. При этом первый уровень является самым низким, базовым, на котором строятся все остальные.

При диагностике первого уровня компетентности испытуемому предлагается показать, что он в состоянии убедиться, что правильно понял предлагаемую ему проблему и сделать два предложения по ее решению.

На втором уровне задача усложняется, и испытуемый должен показать, что в состоянии идентифицировать проблему (проблемную ситуацию), описать ее и предложить два способа се решения.

На третьем уровне требования значительно повышаются: испытуемый должен показать, что в состоянии изучить комплексную проблему и предложить три способа ее решения.

На четвертом уровне испытуемый должен предложить стратегию использования компетенции при решении проблемы и показать, что в состоянии использовать свою компетентность при решении проблем и определять результаты, к которым он стремится. Другими словами, он должен показать, какие возможности для развития компетентности он видит при решении проблем в различных трудовых или учебных ситуациях, в которые он включен на протяжении, например, трех месяцев.

На пятом уровне сложности испытуемый должен показать, что он в состоянии управлять работой группы: занять лидирующую позицию, при необходимости адаптировать стратегию решения проблемной ситуации и решать, по крайней мере, две комплексные проблемы, достигая при этом определенного качества результатов. В процессе исполнения решения проблемы от него требуется поддерживать мотивацию сотрудников, устанавливать эффективные отношения, чтобы помочь и себе и другим. На этом уровне требуется умение интегрировать и использовать коммуникативную компетенцию и компетенцию работы с людьми.

Что касается изменения содержания дидактических программ в рамках высшего профессионального образования, то оно фактически свелось к уменьшению аудиторной нагрузки и расширению других видов активности студентов, достаточно традиционных для образовательных учреждений, таких как: научная работа в составе комплексных групп; участие в выполнении заказов для внешних организаций; составление отчетов; написание письменных работ; проведение студенческих конференций и т.п.

Кардинальным изменением стала разработка дифференцированной системы оценок эффективности участия в перечисленных видах активности. Эта система потребовала структурирования ядерных компетенций и более подробного их описания, ранжирования уровней их освоенности студентами и введения системы оценивания. Кроме того, новацией стала система управления обратной связью, основанной на оценках, полученных студентами. Примером такой программы обучения, заявленной как программа, ориентированная на компетенции, можно назвать программу, реализованную на факультете бизнеса Манчестерского университета (Freeman, 1994).

Целью этой образовательной программы является развитие у студентов совокупности компетенций, объединенных в три блока: межличностные умения (понимание невербального поведения, групповая динамика, навыки командообразования, слушание и задавание вопросов, управление временем, уверенность, интервьюирование), менеджерские умения (лидерские и управленческие умения, подача и прием обратной связи, навыки ведения переговоров, мотивирование) и умения представлять результаты (навыки презентации, умения писать отчеты, исследовательские умения, модели анализа проблем). Описания всех этих компетенций составляют первую часть программы и обозначаются как «Целевые элементы». Вторая часть носит название «Элементы обучающего опыта». Процедуры обучения включали в себя следующие виды активности: разработка и заключение учебного контракта, участие в сессиях по принятию решений и наблюдение за такими процессами со стороны, исследование потенциальных возможностей того или иного бизнеса, участие во внешних консультационных проектах, участие в интервьюировании абитуриентов, исследование и анализ существующего бизнеса. Выполнение всех видов работ велось при инструкторской и консультационной поддержке со стороны преподавательского состава факультета. Третья и заключительная часть программы обозначена как «Оцениваемые элементы» и посвящена результатам обучения, представленным в следующих формах: устные отчеты, письменные отчеты, отзывы клиентов, самооценка и оценки сверстников, перечень выполненных работ.

По завершении программы все учащиеся получали обратную связь. С профессиональной точки зрения концепция компетентностей может оказаться весьма полезной при разработке и совершенствовании методов оценки образовательных результатов студентов.

Библиографический список:

1. Гладков Г.И. Болонский процесс / Справка для участников научно-практическая конференция «Университетская политология России в национальном и европейском контекстах». - М., 2007.

Генезис научно-исследовательских компетенций студентов бакалавриата и магистратуры педагогического вуза*

О.В. Ракитина
к.пс.н., доц. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ, г. Ярославль

Научно-исследовательские компетенции (НИК) студентов представляют собой динамично развивающееся личностное образование, интегрированное в структуру общей компетентности профессионала.

В рамках проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» в соответствии с теорией системогенеза деятельности [5] были определены следующие блоки компетенций в области научно-исследовательской работы: личностно-мотивационные, целеобразования, компетенции в области разработки и реализации программы исследования, в области принятия решений, в области информационной основы деятельности, а также компетенции в области организации и самоконтроля научно-исследовательской работы. А также изучался генезис системы научно-исследовательских компетенций студентов на разных ступенях обучения.

Исследование осуществлялось на выборке студентов бакалавриата (n=147) и магистратуры (n=51) педагогического факультета (П), факультета русской филологии и культуры (РФК), факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д.Ушинского и проводилось в два этапа: этап самооценки уровня развития НИК и этап экспертной оценки, экспертами при этом выступали научные руководители студентов.

Анализ субъективных критериев НИК студентов бакалавриата показал средний уровень развития большинства компетенций, за исключением информационных у студентов третьего курса педагогического факультета. Трудности проявляются в умении анализировать и интерпретировать результаты на основе имеющихся знаний, умении применять знания на практике, использовать компьютерные технологии для решения исследовательских задач.

Большой разброс показателей по личностно-мотивационному блоку свидетельствует о множестве индивидуальных вариаций, неравномерной представленности мотивационных компетенций у участников исследования, есть категории студентов и очень мотивированных на научную деятельность и не имеющих интереса к ней, независимо от уровня обучения и направления подготовки. Можно говорить о существовании у ряда студентов направленности на исследовательскую деятельность, которая может задавать вектор профессионального развития этих обучающихся, и определить науку как сферу их профессиональных интересов. Работу с этой категорией студентов необходимо осуществлять по возможности индивидуально, обеспечивая более специальную подготовку в области науки.

Уровень развития НИК студентов четвертого курса выше, чем у третьекурсников. Значимые различия между курсами фиксируются как по всем блокам компетенций, так и по многим частным показателям. По самооценке студентов, у них значительно расширяется кругозор в предметной области исследований, повышается инициативность в организации НИР, в представлении своих результатов на конференциях. Повышается компетентность в вопросах целеобразования научной работы, самостоятельность в выдвижении обоснованных гипотез и подборе адекватных методов исследования. Студенты-четверокурсники отмечают умение более глубоко и содержательно анализировать и интерпретировать результаты работы, применять знания на практике, самостоятельно анализировать деятельность преподавателя ОУ.

Таким образом, к четвертому курсу существенно возрастает общая научно-исследовательская компетентность будущих бакалавров.

Перейдем к анализу экспертных оценок НИК студентов бакалавриата.

По оценкам экспертов, лучше развиты компетенции в области программы деятельности, а наименее – компетенции самостоятельного контроля и оценивания результатов. Проблема объективности контроля и оценки собственной научно-исследовательской деятельности у студентов сохраняется, по мнению экспертов, на протяжении обучения. Следовательно, одной из важных задач взаимодействия научного руководителя и студента является научение последнего способам адекватного, объективного оценивания собственных успехов и неудач, умению анализировать собственную работу, своевременно определять трудности и их причины, по собственной инициативе корректировать деятельность, не только сугубо научную, но и профессиональную.

Общие тенденции в оценках экспертов сохраняются независимо от курса и факультета, и проявляются внутри факультетов в небольших различиях в отдельных показателях компетенций студентов третьего и четвертого курсов. В целом, результаты работы экспертов производят впечатление более строгого и критично оценивания студентов, чем оценки самих обучающихся, говорящие о многочисленных изменениях в системе компетенций.

В отношении студентов-филологов, помимо снижения показателей развития НИК к четвертому курсу, наблюдается появление сложностей в самостоятельной разработке системы критериев и показателей достижения цели исследовательской деятельности, а также снижение общей мотивационной готовности к научно-исследовательской деятельности, интереса к различного рода исследованиям. Студенты становятся менее активными и самостоятельными при осуществлении научной работы. Возможно, это является следствием несколько завышенных представлений студентов-третьекурсников о собственной исследовательской компетентности (о чем говорилось ранее). Эти не совсем адекватные представления неизбежно сталкиваются с объективно существующими сложностями научной работы, вследствие чего интерес к научной работе снижается. Хотя статистически достоверного уровня данные различия не достигли, мы можем говорить о существовании этих сложностей в формировании внутренней мотивации к научной работе данной категории студентов. Этот пример подтверждает необходимость осуществления мониторинга качества НИР и развития НИК, позволяющего своевременно обнаруживать индивидуальные вариации развития системы компетенций и прогнозировать их динамику.

В целом эксперты оценивают большинство научно-исследовательских компетенций ниже, чем студенты, вследствие чего можно предполагать изначально несколько завышенные представления студентов о собственной компетентности. Возможно, имеется рассогласование обращенных к студентам экспектаций преподавателей и осознаваемых собственных ожиданий студентов.

Исключение составляют личностно-мотивационные компетенции, единодушно оцениваемые и экспертами и студентами как относительно невысокие.

Корреляционный анализ выявил интересный аспект взаимосвязи экспертных оценок и самооценок студентов. На третьем курсе значимых взаимосвязей практически нет, следовательно, представления студентов о своей компетентности формируются обособленно, стихийно, а не в результате обратной связи от научного руководителя о качестве подготовки НИР. Возможно, эти представления формируются через механизм переноса академической успеваемости по учебным дисциплинам на область научно-исследовательской работы.

Можно говорить об определенной закономерности: к четвертому курсу возрастает количество значимых связей между экспертной оценкой и самооценкой бакалавров. Студенты формируют более адекватные представления о собственных научно-исследовательских компетенциях через механизм обратной связи от научного руководителя и других преподавателей. В этой связи возрастает роль консультаций в процессе подготовки курсовых и ВКР, процедур предзащит и защит научных работ, выступлений на студенческих конференциях и др. Акцент в подобных ситуациях взаимодействия должен быть смещен с поиска ошибок и недочетов в работе студента на качественный анализ его деятельности, умений, знаний, способностей.

Анализ критериев развития НИК магистрантов предполагал изучение двух аспектов – результатов самооценки обучающихся и экспертной оценки, произведенной научными руководителями.

Обратимся к анализу результатов исследования самооценки магистрантов. Все компетенции оцениваются как имеющие средний уровень развития. Анализ стандартного отклонения по

отдельным блокам позволяет зафиксировать наибольший разброс данных по блоку личностно-мотивационных компетенций на первом году обучения в магистратуре. На втором курсе этот разброс сохраняется только у студентов РФК, а у магистрантов ФСУ отмечается неоднородность показателей НИК блока «Программа деятельности», характеризующаяся своей максимальной выраженностью. По этому блоку выборка поляризуется в своих показателях, наблюдается самая большая их вариативность.

Вызывает интерес неоднозначность полученных результатов самооценки НИК студентов первого и второго курсов. Оказалось, что по ряду позиций в области принятия решений и, особенно, в области контроля и оценивания магистранты-второкурсники характеризуются даже более низким уровнем компетенций. По позициям личностно-мотивационным, по блоку программы деятельности, информационной основы деятельности и по общему уровню развития компетенций магистранты первого и второго годов обучения практически не различаются.

Самооценки магистрантов разных направлений подготовки характеризуются одинаковыми чертами. В частности, студентами в меньшей степени осознаются личностно-мотивационные компетенции, а также компетенции в области программы деятельности. Вероятно, это связано с тем, что НИР часто не имеет личностного смысла для исполнителя, и студенты ориентированы на формальную сторону вопроса («лишь бы сделать (сдать)!»), а также тем, что направляющая, контролирующая функция в организации работы сохраняется за научным руководителем. Поскольку он, как правило, является руководителем НИР студентов и в бакалавриате и в магистратуре, им не совсем осознаются различия в специфике научного руководства на разных уровнях обучения, сохраняется преимущественно активная преподавательская позиция. Вследствие этого у магистрантов, внешнемотивированных на исследование, возникают сложности в самостоятельном планировании своей работы, формируется недостаточно активная позиция, что проявляется, в частности, в отсрочках во времени выполнения.

Как свидетельствуют данные исследования, на втором году обучения снижается уровень компетенций в области контроля и оценки своей работы. Возможно, это связано с осознанием того, что усвоенные в процессе обучения в бакалавриате критерии и системы оценки и контроля НИР оказываются неэффективными вследствие повышения уровня сложности выполняемой в магистратуре работы, а также из-за отсутствия разработанной объективной системы критериев качества НИР и уровня развития НИК.

Значимых различий в развитии НИК магистрантов первого и второго курсов (независимо от направления подготовки) почти нет, они касаются только одной частной компетенции: по мнению магистрантов, ко второму курсу значительно снижается уровень анализа практических результатов, представленных в соответствующих главах научной работы. Нужно отметить, что анализ полученных результатов является наиболее сложной задачей исследования и зачастую, самым слабым местом НИР студентов, независимо от уровня обучения. Но, по-видимому, самими студентами эти ограничения осознаются только к концу обучения в магистратуре. По остальным показателям существенных различий между курсами не наблюдается.

Обобщая, можно заключить, что магистранты к концу обучения становятся менее самостоятельными. Возможные причины проанализированы нами выше, хотя следует оговориться, что этот аспект проблемы требует самостоятельного исследования.

Перейдем к анализу экспертных оценок НИК магистрантов. Эксперты обоих факультетов оценивают уровень развития научно-исследовательских компетенций магистрантов первого года обучения выше, чем второго. Тенденции в оценивании у студентов и экспертов в целом весьма близки. Наиболее высоко эксперты оценивают компетенции в области принятия решения и целеобразования, а ниже всего – в области программы деятельности.

В оценивании экспертами магистрантов первого и второго годов обучения наблюдается ряд существенных различий в отдельных частных компетенциях. Студенты к концу второго года обучения научаются формулировать цель научной работы в соответствии с темой исследования, гораздо более адекватно использовать методы качественного и количественного анализа, соблюдать этические нормы использования разнообразной информации; лучше осуществляют грамотную интерпретацию результатов исследования, анализируют собственные проблемы в обучении или в организации исследовательской деятельности.

Несмотря на схожие тенденции, сравнение экспертной оценки и самооценки магистрантов показало, что в целом эксперты оценивают большинство научно-исследовательских компетенций несколько ниже, чем сами студенты, особенно по блоку информационной основы деятельности.

Исключение составляют личностно-мотивационные и целеобразующие компетенции, экспертные оценки по которым выше, чем самооценки студентов.

И эксперты, и студенты единодушны в оценке по позициям «Программа деятельности», «Принятие решения», и общему уровню компетенций.

Экспертные оценки научных руководителей характеризуются некоторой категоричностью, малой дифференциацией. Возможно, изменения, объективно фиксируемые научными руководителями, не являются столь очевидными для самих студентов. С другой стороны, сами научные руководители, при оценке НИР студентов, по-видимому, склонны руководствоваться не столько объективными критериями качества НИР студентов (мало разработанными в современной теории и практике), сколько субъективными представлениями о ней. Кроме того, установки научных руководителей к организации НИР на данной ступени обучения практически не отличаются от установок работы с бакалаврами.

Отсюда – насущная необходимость разработки объективной системы критериев контроля развития НИК и качества НИР для бакалавриата и магистратуры, а также выработки постоянной развернутой системы обратной связи от научного руководителя к студенту. Кроме того, необходимо обучать самих научных руководителей объективным способам дифференцированного и индивидуализированного оценивания НИР студентов разных ступеней обучения. Это важное условие эффективности НИР в ВУЗе.

На основе всего вышеизложенного можно предположить, что студенты, выбирающие магистратуру как направление профессиональной подготовки, изначально ориентированы на совмещение профессиональной деятельности с продолжением обучения в вузе. При этом магистратура может выступать для них в качестве определенной социальной «страховки», дающей возможность на некоторое время отложить решение ряда жизненных задач, связанных с профессиональным самоопределением. Преподаватели, в свою очередь, имея небольшой опыт обучения магистрантов, имеют завышенные требования, в результате склонны к однозначным оценкам, имеющим полярный характер, при этом актуальный уровень развития разного вида НИК магистрантов часто не отслеживается.

Полученные результаты позволяют по-новому осмыслить роль и значение магистратуры в системе многоуровневого образования. На наш взгляд, ее уникальность состоит в создании достаточно благоприятных условий для определенных количественных «приращений» и внутренних качественных изменений в структуре научных компетенций будущего педагога-исследователя.

В целом можно резюмировать следующее:

1. Период обучения в бакалавриате – время преимущественно количественных изменений научно-исследовательских компетенций, начало формирования структуры компетентности как системного качества бакалавра.

2. В период обучения в бакалавриате студенты формируют более адекватные представления о собственных научно-исследовательских компетенциях, их оценки становятся более согласованными с оценками научных руководителей.

3. На этапе обучения в магистратуре наблюдаются интенсивные изменения на уровне отдельных компонентов подструктур. Значительные «приращения» наблюдаются в блоках компетенций в области принятия решений, информационных и целеобразующих компетенциях. Происходит интеграция компетенций, их преобразование из обособленных элементов в общую структуру.

4. При работе с магистрантами необходимо больше внимания уделять формированию личностно-мотивационных компетенций и компетенций программы деятельности, самоконтроля и коррекции результатов деятельности, а также продолжать работу в области целеполагания, с учетом ключевого значения данного компонента в структуре научной деятельности в целом.

5. Необходимо разработать универсальную объективную систему критериев контроля развития НИК и качества НИР для ступеней бакалавриата и магистратуры, а также выработать практику постоянной развернутой системы обратной связи от научного руководителя к студенту. Это важное условие эффективности НИР в ВУЗе.

* - Статья подготовлена по проекту «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» в рамках программы Рособразования РФ «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 гг.)»

Библиографический список:

1. Ансимова Н.П. Специфика научно-исследовательской работы студентов и аспирантов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. – № 3. – 2009. – С. 87-91.
2. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
3. Ракитина О.В. Научно-исследовательские компетенции магистров по направлению «Педагогика» // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4 (61). – С. 76-82.
4. Ракитина О.В. Психолого-педагогические закономерности развития научно-исследовательских компетенций обучающихся в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4 (65). – С. 198-204.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007.

Принятые в сборнике сокращенные наименования учреждений

Сокращенное наименование	Полное наименование
БГПУ	Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
ВГПУ	Вологодский государственный педагогический университет
ВИРО	Вологодский институт развития образования
ВлГУ	Владимирский государственный университет
ВПК	Вологодский педагогический колледж
ВятГГУ	Вятский государственный гуманитарный университет
ГрГУ	Гродненский государственный университет им. Янки Купалы
ГУУ	Государственный университет управления
ДВГУПС	Дальневосточный государственный университет путей сообщения
ИвГУ	Ивановский государственный университет
ИГФ НАН КР	Институт горной физиологии Национальной академии наук Кыргызской Республики
ИНБ РБ	Институт национальной безопасности Республики Беларусь
ИП РАН	Институт психологии Российской академии наук
ИПС РБ	Институт пограничной службы Республики Беларусь
ИРО	Институт развития образования
КГПИ	Коми государственный педагогический институт
КГУ	Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
КубГУ	Кубанский государственный университет
КЦ СОН	Комплексный центр социального обслуживания населения
МИОО	Московский институт открытого образования
МПГУ	Московский педагогический государственный университет
МГППУ	Московского городского психолого-педагогического университета
МИИТ	Московский институт инженеров транспорта
МГПУ	Московский городской педагогический университет
МГУ	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
МГЭИ	Международный гуманитарно-экономический институт
МОКК	Московский объединенный кадетский корпус им. Героев Севастополя
МПСИ	Московский психолого-социальный институт
НИУ ВШЭ	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
ННГУ	Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
ОмГУ	Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
ПГПУ	Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского
РГСУ	Российский государственный социальный университет
РИПО	Республиканский институт профессионального образования
САФУ	Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
СевКавГТУ	Северо-Кавказский государственный технический университет
СГСЭУ	Саратовский государственный социально-экономический университет
ТГПГК	Торжокский государственный промышленно-гуманитарный колледж
ТГПУ	Томский государственный педагогический университет
ЦПЭИ СГСЭУ при СНЦ РАН	Центр психолого-экономических исследований Саратовского государственного социально-экономического университета при Саратовском научном центре Российской академии наук
ЯГПУ	Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
ЯрГУ	Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Научное издание

СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сборник научных трудов
V всероссийской научно-практической конференции

23 - 24 ноября 2011 года

Издается в авторской редакции
Технический редактор С.А. Викторова

Подписано в печать 03.11.2011. Формат 60 x 88 $^{1}/_{8}$
Объем 36 п.л. Тираж 180 экз. Заказ № 300

Издательство
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльная наб., 44
Тел.: 8 (4852) 32-98-69