

Федеральное агентство по образованию
Российский гуманитарный научный фонд
Администрация Ярославской области
Ярославский государственный педагогический университет
Ярославский государственный университет
Российское психологическое общество
Федерация психологов образования

**СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Материалы
II Всероссийской научно-практической конференции
18 – 19 октября 2005 г.

Ярославль
2005

УДК 159.9.01;
159.9.001.8

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

ББК 88.361 я 431
С 409

С 409 Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, 18-19 октября 2005 г., г. Ярославль / Под ред. Ю.П.Поваренкова. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2005. 332 с.

ISBN 5-87555-432-0

Состав организационного комитета:

Председатель В.Д. Шадриков
Сопредседатель Ю.П. Поваренков
Координатор Е.Г. Заверткина

Программный комитет:

В.Д. Шадриков (председатель), Ю.П. Поваренков (сопредседатель),
Н.В. Нижегородцева, А.В. Карпов, В.А. Мазилев

Члены Оргкомитета:

Ю.П. Поваренков, Н.П. Воронин, М.М. Кашапов, В.В. Козлов, М.В. Новиков
В.В. Новиков, В.Е. Орел

Ответственный редактор: Ю.П. Поваренков

Редколлегия: В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков,
Н.В. Нижегородцева, М.М. Кашапов

При поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ)

Грант № 05-06-14024 з

© Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, 2005
© Авторы статей, 2005

ISBN 5-87555-432-0

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Шадриков В.Д.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРИРОДУ СПОСОБНОСТЕЙ.....	12
<i>Поваренков Ю.П.</i> ПСИХОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА КАК ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	19
<i>Карпов А.В.</i> РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНТЕГРАТОР СИСТЕМЫ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ.....	32
<i>Кашипов М.М.</i> СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	37
<i>Мазилев В.А.</i> МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: ДОСТИЖЕНИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ.....	54

СЕКЦИОННОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Абрамова М.Г.</i> О ПОСТАНОВКЕ ЦЕЛИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	74
<i>Аверин А.В.</i> УЧЕБНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	76
<i>Акимова Е.Ю.</i> СПЕЦИФИКА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ПО РАЗЛИЧНЫМ СИСТЕМАМ.....	79
<i>Артамонова Е.Г.</i> РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ОПЕРАЦИИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ.....	84
<i>Борисова М.В.</i> ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ.....	87

Быстров А.Н. СПОСОБНОСТИ КАК СИНОНИМ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ.....	90
Быстров А.Н., Заводская О.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	92
Вавилов Ю.П. СИСТЕМНО–ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СТАНОВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛА.....	96
Вискова Т.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОНИТОРИНГА И ЛЕКЦИОННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	99
Григоренко Т.В. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЦЕНТРАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА.....	101
Деревянкина Н.А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР.....	104
Заверткина Е.Г. РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ...	108
Заостровцева М.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ОБЕСПЕЧЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО РАБОТЕ С ПОДРОСТАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	113
Зобков В.А., Зобков А.В. МЕХАНИЗМ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА.....	118
Иванова Н.Л., Гимитдинова Э.М. СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТЕНДЕНЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ.....	121

Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ.....	123
Иголевиц Н.И. ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ РАЗНОГО УРОВНЯ УПРАВЛЕНИЯ.....	124
Калинкина И.В. СУБЪЕКТИВНЫЙ ОПЫТ: СТРУКТУРА ИЛИ СИСТЕМА?.....	128
Карпова Е.В. СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	130
Киселева Т.Г., Коточигова Е.В. КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ...	134
Козлов В.В. ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕЗИСЫ К СИСТЕМНОМУ ОПИСАНИЮ.....	138
Конева Е.В. ИЗМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ.....	147
Коновалова Л.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОГО ПОЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИАДЕ «КОНСУЛЬТАНТ-КЛИЕНТ».....	151
Корнеева Е.Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ЕГО ИНТЕГРАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	155
Корнеева Е.Н., Усачева О.В. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ УСТАНОВОК БОЛЬНЫХ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ.....	159
Корсикова Е.Н. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.О. КЛЮЧЕВСКОГО.....	163

Костеневский А.В. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	166
Криворучко М.В. ЦЕННОСТИ И ЭЛЕКТОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР МОЛОДЕЖИ.....	170
Кузнецова Ю.О. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПСИХОТЕХНИК В РАБОТЕ С ПОСТРОДОВЫМ СТРЕССОМ У МАТЕРИ И НОВОРОЖДЕННОГО (НАКУПЫВАНИЕ).....	173
Локтева Н.А. ЧТЕНИЕ КАК МНОГОАСПЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	176
Мальцева Л.Д. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН.....	179
Маскова А.В., Сметанина К.В., Румянцева Т.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА.....	181
Михайлова В.К. ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОМА МВД РОССИИ КАК ФАКТОРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ.....	184
Мищенко Т.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	189
Морогин В.Г. ПОТРЕБНОСТЬ И ЦЕННОСТЬ КАК КАТЕГОРИИ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ.....	192

<i>Нижегородцева Н.В., Дьячкова М.С.</i> ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ.....	196
<i>Нижегородцева Н.В., Мишина Т.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ.....	198
<i>Нурлигаянова О.Б.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ.....	202
<i>Огородникова Л.А.</i> ТАКТИЧЕСКАЯ ОДАРЁННОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО СПОРТСМЕНОВ-ИГРОВИКОВ.....	205
<i>Огородова Т.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	208
<i>Орёл В.Е.</i> СИНДРОМ «ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ» И СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛОМ.....	210
<i>Павлова Н.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	214
<i>Перешкина Н.В.</i> СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	217
<i>Покусаяев В.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА.....	221
<i>Полчанинова О.Н.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ.....	224
<i>Попова Л.А.</i> УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ – ВАЖНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	227

<i>Пузырева Л.А.</i> ВЛИЯНИЕ СТРУКТУРЫ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА НА СУБЪЕКТИВНУЮ СЕМАНТИКУ КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ.....	230
<i>Родыгина У.С.</i> РАЗВИТИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	232
<i>Рукавишников Н.Г., Рукавишников Р.А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ И ЕГО ДИНАМИКА.....	235
<i>Рыбина Е.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....	238
<i>Рыбникова Е.В.</i> ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И СТИЛЕЙ КОДИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ.....	241
<i>Сараева Е.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОПРОГНОЗИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	243
<i>Сенин И.Г.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И БАЗОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ.....	246
<i>Серафимович И.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАДСИТУАТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОРА, УВЕЛИЧИВАЮЩЕГО АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА.....	248
<i>Скворцова Ю.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	251
<i>Слепко Ю.Н.</i> ПРОГРАММА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	253

Смирнова Ю.В. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЕНЕДЖЕРОВ.....	256
Смольникова Л.В., Морозин В.Г. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	258
Сорокина Ю.Л. РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСА УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ.....	265
Субботина Л.Ю. МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ.....	269
Субботина Л.Ю., Жаданюк А.С. ДЕСТРУКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В СТРЕССОГЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	274
Суворова Г.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА.....	278
Суворова Г.М., Томашевич Т.Г. СИСТЕМНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	281
Татарина И.Н. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	285
Томчук С.А. МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	286
Трандина Е.Е. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СООТНОШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И КАРЬЕРНОГО РОСТА ЛИЧНОСТИ.....	288
Тютяева О.В., Лукьянова О.В. ЭМПАТИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ И ДЕТЕРМИНАНТЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	290

Угарова М.Г. СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТНО - МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	293
Урванцев Л.П. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ	296
Хаймина А.Г. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	299
Чепцова Н.А. СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ: ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА.....	303
Чубукова Р.А. САМОРЕГУЛЯЦИЯ, КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА.....	306
Чуксина О.В. КОМПЕТЕНЦИИ, СПОСОБНОСТИ И ПВК КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	307
Шагарова И.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И СТРАТЕГИЙ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ.....	310
Шарова Н.В. МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	312
Шкатова Т.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ «БАРЬЕРЫ» В ЛИЧНОСТИ ДЕТСКОГО ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА.....	315
Шматуха В.А., Швецова С.В. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-УЧАЩИЙСЯ».....	317
Шмелева Е.А. ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	326

<i>Муслимина Е.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕДУРЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕ- ТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	329
---	-----

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРИРОДУ СПОСОБНОСТЕЙ

Шадриков В.Д., академик РАО, (г. Москва)

Приступая к изучению способностей, прежде всего, необходимо определить предмет исследования: что есть способности?

Все многообразие определений способностей, представленное в научной литературе, можно объединить в три группы.

Одни определяют способности как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности или ее освоения, не сводимые к знаниям, умениям или навыкам (Б.М. Теплов, А.В. Петровский, Психологический словарь, Е.А. Климов).

Другие определяют способности как психические свойства личности, которые являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности или их освоения (Н.С. Лейтес, П. А. Рудик).

Третьи определяют способности как синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих успешность ее выполнения (А.Г. Ковалев).

Из приведенных определений мы видим, что они не содержат ответа на вопрос: что есть способности?

Еще Аристотель выделил 10 основных категорий, под которые подпадало все, что подлежит осмыслению: субстанция, количество, качество, отношение, место, время, положение, обладание, действие, страдание. В качестве наиболее общих часто выделяют три категории: вещь, свойство (или качество) вещи, отношение одной вещи к другой. Следовательно, способность может рассматриваться или как вещь, или как свойство вещи, или как отношение одной вещи к другой.

Если мы говорим о способности, как об особенности (Б.М. Теплов), то мы должны сначала определить, особенностью чего (какой вещи) являются способности.

Второй вопрос, на который необходимо ответить: как соотносятся способности и деятельность? Б.М. Теплов писал: «Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей». И далее: «Способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности... Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности».

Таким образом, по мнению Б.М. Теплова, способности не существуют до деятельности. Врожденными являются не сами способности, а лежащие в основе их развития задатки. И здесь возникает третий вопрос: как на

основе задатков развиваются способности? Между задатками и способностями лежит пропасть, которую стараются не замечать.

Четвертый вопрос сводится к взаимосвязи и отношению способностей, одаренности, психических функций и психических процессов. Сегодня в психологических работах психические функции рассматриваются в отрыве от психических процессов, а психические процессы в отрыве от способностей. В этом же ряду стоит и вопрос, сформулированный еще Тепловым: «Что считать отдельными способностями, в частности, что считать способностями, основными для деятельности?»

В своей попытке дать ответ на поставленные вопросы мы будем руководствоваться методологическим принципом психофизического единства в формулировке С.Л. Рубинштейна.

Понять данный принцип можно только в единстве двух зависимостей. «Первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение строения и функции, она определяется положением о единстве строения и функции. Вторая связь – это связь сознания как отражения, как знания, с объектом, который в нем отражается. Она определяется положением о единстве субъективного и объективного».

В ответе на поставленные вопросы важнейшим является установление взаимосвязи и отношений психологической функции, одаренности и способностей; способностей и родовых форм деятельности; психических функций и функциональных систем, реализующих эти функции.

В рассматриваемом плане интересной представляется мысль Рубинштейна о соотношении одаренности и психологической функции. "Одаренность, - писал он, - неотожествляема с качеством одной функции - хотя бы даже и мышлением... Функции являются продуктом далеко идущего анализа, выделяющего отдельные психологические процессы, соотнесенные с предметами, их свойствами, отношениями, качествами, с их сущностью - вообще с миром, определенном в общих категориях диалектической логики. Одаренность так же, как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности. Она характеризует личность в соотношении с более конкретными условиями деятельности человека, которые сложились в результате исторического процесса, создавшего определенные формы разделения труда". Из приведенной цитаты можно сделать вывод о том, что психологическая функция характеризуется аналитичностью и абстрактностью, отнесенностью к миру, определяемому в категориях диалектической логики; одаренность же в противоположность психологической функции характеризуется синтетичностью и конкретностью, соотнесенностью с конкретными условиями деятельности.

Данная точка зрения представляется нам перспективной, но в ней недостает одного звена - способностей. И это не случайно. Рубинштейн, анали-

зируя данное понятие, выделяет общую и специальную одаренности и специальные способности: "Для одаренности, - писал он, - существенное значение имеет соотношение с исторически сложившимися областями человеческой практики, человеческой культуры. В конечном счете, специальная одаренность включает в себя соотношение внутренних психических условий с требованиями специальных видов деятельности. Это соотношение одаренности с конкретной деятельностью является не только абстрактным соотношением, а реальной связью, обуславливающей самое формирование одаренности. Специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности. Внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивидуума, соотношенная с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности".

Как видно из приведенной цитаты, Рубинштейн фактически отождествляет специальные способности и специальную одаренность. Специальная же одаренность часто понимается им как одаренность (без дополнения "специальная"). Одаренность же всегда выступала как синтетическое понятие, совокупность внутренних данных или возможностей человека. Способности в их аналитической форме как отдельные качества при таком подходе из рассмотрения выпадают. Однако вернемся еще раз к приведенной выше цитате. Рубинштейн отмечал, что "внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивидуума". И это, несомненно, правильно, если рассматривать соотношение способностей и одаренности. Но в стороне осталось соотношение способности и психологической функции. Отмечается только, что одаренность неотожествима с качеством одной функции. Одаренность характеризуется синтетичностью, способность же характеризуется аналитичностью. Именно в конкретной деятельности способности реализуются отдельными психическими процессами, соотношенными с конкретными предметами, их свойствами, отношениями, с их сущностью. Иными словами, способности являются конкретным проявлением психических функций.

И если мы видим, что у Рубинштейна психологическая функция характеризуется аналитичностью и абстрактностью (отнесенностью с миром), то способность будет характеризоваться аналитичностью и конкретностью (отнесенностью к условиям конкретной деятельности).

Таким образом, психологическая функция характеризуется аналитичностью и абстрактностью, одаренность - синтетичностью и конкретностью, способность - аналитичностью и конкретностью, которые выступают конкретным проявлением психологической функции.

Рассмотрим теперь проблему взаимосвязи способностей и психических функций через родовые формы деятельности.

В своем основном теоретическом исследовании "История развития высших психических функций" Лев Семенович Выготский сформулировал положения о том, что развитие высших психических функций идет «через овладение субъектом собственными процессами поведения». И в этом плане, как отмечал Выготский, история развития психических функций еще не написана. "Невыясненность генезиса высших психических функций с неизбежностью приводит к метафизической по существу концепции: высшие и низшие формы памяти, внимания, мышления существуют рядом друг с другом, независимо одна от другой, они не связаны генетически, функционально или структурно, точно изначально сотворены в двойном виде. Наряду с механической памятью, как высшая ее форма различается логическая память, над произвольным вниманием надстраивается произвольное, над воспроизводящим воображением возвышается творческое, над образным мышлением, возносится, как второй этап, мышление в понятиях и т.д.". К сожалению, подобная картина сохраняется во многом и сегодня.

И здесь мы вправе поставить вопрос: что же означает "овладеть психическими функциями?" Именно недостаточная теоретическая разработка данного вопроса приводит к задержкам и в практических работах. Но какое значение это имеет для проблемы способностей человека?

Дело в том, что понятия "способности" и "психические функции" исследовались и исследуются раздельно, как две совершенно независимые линии. На самом же деле, как было показано выше, это два тесно связанных аспекта развития способностей. Развитие способностей идет на базе функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и одновременно как процесс развития культурно-обусловленных операционных механизмов, овладевая которыми человек и овладевает своими способностями. В этом случае развитие способностей выступает как процесс биологического и культурного развития в их единстве.

Анализ работ по психологии способностей показывает наличие отрыва способностей от психических функций и перенос центра тяжести на их детерминацию со стороны деятельности. Стремление раскрыть культурную детерминацию способностей в противоположность их пониманию как внутренних скрытых свойств, качеств, сущностей приводит к разрыву природной и культурной составляющих способностей.

Психологический анализ показывает, что любую деятельность, осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции. В любой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т.д. Психические функции представляют собой наиболее общие родовые формы деятельности. Психологические исследования убедительно показали, что отдельные психические функции реализуются сложными, нейрофизио-

логическими функциональными системами. Эти функциональные системы в структуре целостного мозга формировались для реализации определенных психических функций. Можно сказать, что функциональные системы обладают свойством, благодаря которому можно осуществлять определенную психическую функцию. Это свойство функциональных систем и является общей природной способностью, отнесенной к конкретной психической функции.

В качестве примера можно привести связь способности восприятия и строения функциональной системы зрения.

Способности восприятия есть системное свойство (качество) функциональной системы зрительного восприятия. Способность восприятия будет одной из общих способностей человека, выступающей конкретным проявлением психологической функции.

Учитывая вышеизложенное, мы имеем основание определить способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. В данном определении способности рассматриваются как общие (всеобщие) качества, здесь реализуется принцип единства строения и функции.

В данном определении способностей реализуется первая связь, заключающаяся в принципе психофизического единства (по С.Л. Рубинштейну) – связь психики и ее субстрата, определяемая положением о единстве строения и функции.

Способности как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного индивида от другого

Определив способности с позиции общего, мы можем рассмотреть их с позиции единичного и особенного. С позиции единичного, отдельного, индивидуального способности будут определяться тем, как общее свойство (конкретная способность воспринимать, запоминать и т. д.) выражено у конкретного индивида. Единичное будет представлено мерой выраженности свойства у конкретного индивида. Вполне естественно, что мера выраженности этого общего свойства у отдельных индивидов может быть различной. На этом этапе появляется проблема индивидуальных различий в способностях как различной меры выраженности общей способности.

И тогда мы можем дополнить данное выше определение и сказать, что способности - есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

Изложенный выше подход раскрывает природу способностей, позволяет дать определение способностей индивида. Эти способности обеспечивали выживание индивида в природных условиях.

Способности и деятельность

Обращение к изучению способностей как родовых форм деятельности позволяет преодолеть разрыв между психическими функциями и деятельностью, раскрыть структуру способностей с позиций структуры деятельности.

Способности в этом случае начинают выступать как качества субъекта деятельности, развивающиеся и формирующиеся на основе свойств функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. Природной основой способностей как качеств субъекта деятельности выступают природные качества индивида, а более конкретно свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции.

Проявление способностей как природных качеств индивида опосредуется ценностными ориентациями субъекта деятельности, процессами и механизмами планирования, программирования, принятия решений и регулирования деятельности, овладением операционными механизмами способностей.

В качестве таковых выступают интеллектуальные операции мышления (Таблица) и операционные механизмы восприятия и памяти.

Таблица.

Интеллектуальные операции

В восприятии и памяти	В предметно-практическом мышлении	В мышлении в понятиях	В метаинтеллектуальных процессах
установление ассоциаций	предметное манипулирование	анализ абстрагирование	формирование гипотезы
структурирование перцептивных действий	различение сопоставление	синтез различение интеллектуализация понятий	целеполагание принятие решения планирование программирование
мнемические действия: - группировка - классификация - систематизация - аналогии - перекодирование - построение мнемических схем (опорных пунктов и связей между ними, мнемотехнические приемы, достраива-	сравнение анализ синтез обобщение выяснение функционального значения	сопоставление сравнение раскрытие отношений обобщение классификация	контроль понимание выяснение значений и смыслов интерпретация аргументирование доказательство моделирование способности

ние запоминаемого материала, серияция) - повторение		систематизация определение рассуждение суждения умозаключение обоснование категоризация кодирование идентификация	опосредование
--	--	---	---------------

Способности в структуре личности

Рассматривая генезис способностей, мы прошли путь от способностей индивида до способностей субъекта деятельности. Однако на этом развитие способностей не останавливается. В жизни человек выступает и как субъект деятельности, и как личность. Личностные качества проявляются в деятельности, но в наиболее ярком виде они проявляются в поступке. Если способности рассматриваются как качества человека, обеспечивающие адекватное отражение мира и эффективное взаимодействие с этим миром в соответствии с доминирующей мотивацией, то способности личности обеспечивают социальное познание, отношения с другими людьми и эффективное поведение. Если мы обратимся к общей структуре способностей, то увидим, что способности субъекта деятельности прежде всего определяются их отношением к условиям деятельности, а способности личности - мотивацией и предметом познания и взаимодействия (социальный мир).

Способности личности выступают как духовные способности, они тесно связаны и во многом определяются духовностью личности. Духовные способности связаны с пониманием социального мира, а понимание в свою очередь построено на правильных социальных концепциях, теориях, объяснениях. Человек имеет дело не столько с реальной действительностью, сколько с субъективным образом этого мира, с его виртуальной представленностью.

Таким образом, духовные способности выступают как качества личности, формирующиеся на основе природных способностей (способностей индивида) и определяющие эффективность социального поведения.

В данном определении способностей личности реализуется вторая связь, заключающаяся в принципе психофизического единства (по С.Л. Рубинштейну) – связь сознания как знания с объектом, который в нем отражается, определяемая положением о единстве субъективного и объективного.

Духовные способности можно рассматривать как функциональную индивидуальность человека. Духовные способности есть способности поступка. Общие способности (способности индивида и субъекта деятельности) выступают в роли того всеобщего, на основе которого формируются духовные способности.

Последовательно развивая наши теоретические представления о способностях, мы пришли к выводу, что определение способностей должно даваться в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности.

Отмеченные три измерения показывают и направления развития способностей.

Способности индивида отражают его природную сущность и проявляются как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные функции психики. На основе способностей индивида формируются способности субъекта деятельности за счет развития интеллектуальных операций (операционных механизмов). Природные способности включаются в психологические функциональные системы, реализующие предметную и идеальную деятельности. отношение к деятельности определяется мотивацией субъекта. в деятельности формируются планы и программы, отрабатываются решающие правила и критерии предпочтительности, которые входят в состав ментального опыта субъекта (М.А. Холодная).

Постановка способностей под контроль личностных ценностей и смыслов переводит их в качество способностей личности, обеспечивающих успешность социального познания. В способностях личности проявляется уже весь внутренний мир человека.

ПСИХОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА КАК ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

**Поваренков Ю.П., доктор психологических наук, профессор кафедры
общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского**

Анализ существующих подходов к проблеме профессионального становления личности (В.А. Бодрова, 1991; Э.Ф. Зеер, 2001; Е.А. Климов, 1996; Т.В. Кудрявцев, 1998; А.К. Маркова, 1996; D. Super, 1958 и другие), наши собственные исследования в данной области (Ю.П. Поваренков, 1992, 2002) свидетельствуют о том, что существует острая необходимость в выде-

лении отдельной отрасли прикладной психологии, специально ориентированной на изучение данного процесса. Предлагаемая идея не является оригинальной, так как ряд психологов, таких как Д. Сьюпер, Е. А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова и ряд других, неоднократно, в той или иной форме, ее высказывали.

Можно ожидать, что в соответствии со своими теоретическими представлениями о профессионалогенезе разные авторы будут использовать неодинаковые названия для обозначения этой отрасли психологии. Так, из работ Д. Сьюпера следует, что он мог бы ее назвать «психологией профессиональной зрелости», Е.А. Климов – «психологией профессионала», А.К. Маркова – «психологией профессионализма». Э.Ф. Зеер в своей последней работе назвал эту отрасль «психологией профессий» (Э.Ф. Зеер, 2001), а мы бы назвали психологией становления и сопровождения профессионала.

Как известно, для выделения отдельной отрасли или науки в целом должны существовать определенные основания и предпосылки, ведущее место среди которых занимает дифференциация предмета исследования. Мы исходим из того, что предметом обозначенной отрасли прикладной психологии является становление и реализация субъекта труда на различных стадиях профессионального пути человека. В дальнейшем данный процесс будем называть профессионалогенезом.

Возникает законный вопрос: а разве субъект труда не изучается в психологии? Конечно же, изучается, но изучается в различных отраслях и разделах психологии, которые обладают своим устоявшимся понятийным аппаратом и методологией исследования. Получается, что каждый этап профессионализации субъекта труда исследован достаточно подробно, но целостная картина становления и реализации субъекта труда отсутствует.

В результате этого наблюдается серьезный концептуальный разнобой при психологическом описании различных этапов профессионализации. Так, например, понятие профессионального самоопределения в основном используется для описания процессов оптации, которые в свою очередь строго привязаны к юношескому возрасту. Понадобились специальные усилия, чтобы доказать, что профессиональное самоопределение в той или иной степени продолжается на всех этапах профессионального пути личности.

С другой стороны, отдельные виды профессионалогенеза изучаются в разных отраслях психологической науки. Так, рабочие профессии традиционно исследуются в психологии труда, управленческие - в социальной психологии или организационной, педагогическая деятельность - в педагогической психологии, деятельность и подготовка врачей - в медицинской и т.д. Следует признать, что фактически отсутствует устойчивая тенденция использовать наработки в одних отраслях, например в психологии труда, для

изучения профессионального становления педагога, инженера или руководителя.

Мы столкнулись с данной проблемой при разработке системы аттестации педагогов. Когда мы анализировали многочисленные модели аттестации учителей, предложенные в разных регионах страны, то с удивлением обнаружили, что их авторы не ссылаются на громадный опыт аттестации руководителей или инженеров, накопленный в социальной и других отраслях психологии, и не используют его.

Концептуальные нестыковки обостряют проблему преемственности между различными стадиями профессиональной социализации. Это находит свое отражение в том, что преподаватели вузов и других учреждений профессионального образования недовольны качеством подготовки выпускников школы, а работодатели – подготовкой выпускников профессиональных училищ, техникумов, вузов. К сожалению, сохраняет свою актуальность установка, зафиксированная в словах известного юмориста: «Забудь, чему тебя учили в школе, ты теперь учишься в вузе; забудь, чему тебя учили в вузе, ты теперь работаешь на заводе».

В теории и на практике не преодолена и другая установка: в помощи и поддержке нуждаются только начинающие профессионалы, зрелые специалисты в состоянии справиться со своими профессиональными проблемами самостоятельно. Отражением данной установки является активное исследование закономерностей профессионального развития субъекта труда на начальных этапах профессионализации и практически полное их отсутствие на поздних этапах.

Все эти прикладные и теоретические проблемы могут быть решены, если будет выделена специальная отрасль психологии, в которой профессионалогенез личности будет исследоваться в целом, как единый и непрерывный процесс. Но для этого должна быть расширена предметная область данной отрасли. Наряду с субъектом труда в ее состав необходимо включить методы взаимодействия и воздействия на него, способы сопровождения и поддержки субъекта на различных этапах профессионализации.

Таким образом, предметом психологии становления и сопровождения профессионала выступает субъект труда, процесс его становления и реализации, его сопровождение и поддержка на различных этапах профессионализации. Отсюда вытекают и две ведущие задачи данной отрасли:

- изучение психологических закономерностей профессионалогенеза как целостного и непрерывного процесса, охватывающего часть жизненного пути личности на основе единого концептуального аппарата, адекватного для всех этапов профессионализации;

- разработка и реализация непрерывных технологий сопровождения и поддержки субъекта труда, обеспечивающих преемственность методов воз-

действия на него на разных этапах профессионализации; оказание реальной помощи субъекту труда, организаторам производства и процесса профессионализации.

Следующим важным условием выделения отдельной отрасли науки является разработка ее теоретической основы и концептуального аппарата. Рассмотрим основные теоретические проблемы, которые необходимо в связи с этими решить.

Прежде всего нуждается в развернутом определении и операционализации понятие субъекта труда. Надо признать, что в психологии разработка категории субъекта в основном идет на уровне философской методологии. И это необходимый этап для конкретно-научного понимания любой сложной междисциплинарной категории. Следующий этап концептуального продвижения категории субъекта труда в рамках психологии заключается в осмыслении данной категории с позиций теоретико-эмпирических задач, которые непосредственно решаются в рамках прикладных отраслей психологической науки, включая психологию труда и психологию профессионального становления личности.

В свое время Б.Г. Ананьев писал: «При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» (Б.Г. Ананьев, 1977). Ведущим показателем продуктивности деятельности является ее эффективность, которая в свою очередь оценивается на основе параметров производительности, качества и надежности.

Из сказанного выше следует, что в качестве компонентов психологической структуры субъекта труда выступают те качества и свойства личности и индивида, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности. Эти качества в психологии труда традиционно называют профессионально важными. Например, В.Д. Шадриков определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее выполнения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» (В.Д. Шадриков, 1994).

Анализ работ Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и ряда других авторов убеждает нас в том, что имеет смысл говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта труда: функциональном и структурном. На первом уровне раскрывается содержание активности (деятельности) субъекта труда с использованием таких понятий, как мотив, цель, программа деятельности и т.д. На втором уровне описываются профессионально важные и профессионально значимые качества (ПВК и ПЗК), через которые реализуется операциональная составляющая и которые влияют на ее эффективность.

Первый вопрос, который здесь возникает, состоит в следующем: какие ведущие формы профессиональной активности реализует субъект труда? Сразу же необходимо признать, что профессиональная деятельность, то есть деятельность, направленная на преобразование окружающей действительности с целью создания потребительных стоимостей – не единственная функция субъекта труда. Другая, не менее важная функция субъекта – это преобразование, изменение самого себя, которое осуществляется в форме развития (саморазвития) и научения. «Изучая личность как субъекта деятельности, - отмечает А.Г. Асмолов, - исследуют то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самого себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и к продуктам своей деятельности» (А.Г. Асмолов, 1990).

Нет необходимости специально доказывать, что эти функции тесно связаны между собой, поскольку личность реально изменяет себя в основном через преобразование предметной действительности. С другой стороны, именно в рамках профессиональной деятельности чаще всего возникают причины, побуждающие субъекта к тем или иным формам профессионального развития, а его результаты становятся основой для более эффективного выполнения деятельности.

В работах ряда авторов выделяется еще одна важная функция субъекта – регулятивная. Она направлена не на качественное преобразование субъекта труда, а на настройку, сенсификацию и корректировку компонентов психологической системы профессиональной деятельности. Это тоже изменение субъекта, но в рамках данного уровня развития. Если регулятивные механизмы не обеспечивают эффективного достижения цели деятельности, тогда уже включаются механизмы качественного преобразования субъекта труда: научение и развитие.

Проведенный анализ позволяет, таким образом, выделить следующие ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности с целью создания потребительной стоимости и преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности. Вторая форма активности в свою очередь делится еще на две: профессиональное развитие (профессиональное научение) и регуляция. Регулироваться может как процесс преобразования действительности, так и преобразование самого субъекта.

В соответствии с ведущими формами активности субъекта труда выделяются 4 группы ПВК: ПВК профессиональной деятельности, ПВК профессионального развития и научения, ПВК регуляции профессиональной деятельности субъекта и ПВК регуляции его развития.

Какие индивидуальные качества личности и индивида могут влиять на эффективность функционирования и формирования субъекта, то есть выступать в качестве ПВК и определять уровень его профессионализма? Отвечая на этот вопрос, Е.А. Климов пишет: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала... Профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека...» (Климов Е.А., 1996).

Далее Е.А. Климов подробно перечисляет различные компоненты, которые, по его мнению, определяют профессионализм субъекта труда. Назовем основные из них:

1. Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности).
2. Практика профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и т.п. умения, навыки).
3. Гнозис профессионала.
4. Информированность, знания, опыт, культура профессионала.
5. Психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены) работника, психологические трудности, нагрузки в данной профессиональной области.
6. Осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление роли физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области.» (Е.А. Климов, 1996).

Б.Г. Ананьев в качестве высшей интеграции субъективных свойств рассматривает творчество, а наиболее обобщенными эффектами и потенциалами – способности и талант. В качестве наиболее существенных свойств субъекта деятельности он также выделяет одаренность, сознание, знания и умения. А.К. Маркова считает, что функцию ПВК могут выполнять психические процессы (мыслительные, речевые, сенсорные, мнемические), психические состояния, мотивы и отношения, профессиональные способности, профессиональное сознание (А.К. Маркова, 1994).

Опираясь на данные, представленные в работах Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, А.Г. Ковалева, К.К. Платонова, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и ряда других психологов, мы выделили четыре подструктуры индивидуальных качеств, которые могут быть ПВК: профессиональную направленность, профессиональный опыт, профессиональную одаренность, профессиональное самосознание, качества личности (характер, темперамент).

Нетрудно заметить, что механизм влияния индивидуальных качеств, например способностей и мотивации, на эффективность формирова-

ния и функционирования субъекта труда различен. Поэтому в дальнейшем индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность функционирования и формирования субъекта труда, будем называть профессионально ориентированными (ПОК). В зависимости от механизма влияния на эффективность деятельности и развития субъекта ПОК делятся на профессионально важные (ПВК) и профессионально значимые (ПЗК). В качестве ПВК выступают профессиональные знания, профессиональные способности, а в качестве ПЗК - профессиональные интересы, установки, черты характера и ряд других.

ПЗК определяют отношение человека к профессиональным функциям и профессионализации в целом, а также степень их принятия. Надо признать, что большинство профессий требует от человека определенной системы отношений к ее содержанию и условиям. В противном случае у него не формируется внутренняя профессиональная мотивация, а иногда он просто вынужден отказаться от избранной профессии. Например, хорошо известно, что человек может стать врачом только в том случае, если он "спокойно" переносит вид крови, препарирование трупов в анатомическом театре и т.д. Влияние ПЗК на эффективность не прямое, а косвенное. В рамках экспериментального исследования это влияние описывается коэффициентами корреляции невысокого уровня значимости.

ПВК в отличие от ПЗК определяют не отношение к профессиональным функциям, а процесс и результат их выполнения. Именно они обеспечивают целеполагание и планирование деятельности, реализацию целей и планов, контроль за результатами деятельности, ее регулирование в случае необходимости. Влияние ПВК на эффективность прямое. В ходе диагностических замеров оно оценивается коэффициентами корреляции с относительно высоким уровнем значимости.

Профессионально ориентированные качества формируются на базе индивидуальных качеств человека, однако, связь между ними не прямая, а опосредованная. Это означает следующее. Во-первых, ПОК как свойства субъекта труда могут быть адекватно поняты и определены лишь в качестве интегральных системных образований. Они не могут быть определены, исходя исключительно из индивидуальных и иных индивидуализированных качеств человека. Свою качественную и количественную определенность ПОК приобретают в рамках системы, в которой личность профессионала является одним из компонентов.

Во-вторых, для того, чтобы раскрыть сущность ПОК, мы должны "выйти за рамки" индивида и обратиться к категории "сверхчувственных" системных качеств. «Исходным материалом» для формирования ПОК в процессе профессионализации являются индивидуальные и личностные свойства человека, психологические и физиологические особенности, морфоло-

гические, соматические, биохимические признаки и т.д. Главное требование ко всем перечисленным свойствам человека одно - парциальное или комплексное влияние на эффективность отдельных форм профессиональной активности и на процесс профессионализации личности в целом.

Таким образом, под ПОК субъекта труда будем понимать интегральные системные качества, которые влияют на эффективность его профессиональной деятельности, на результативность профессионального развития и научения, адекватность регуляции формирования и функционирования субъекта.

По форме и по происхождению ПВК-ПЗК относятся к категории системных качеств: являясь качествами конкретного человека и полностью отражая его индивидуальность, они тем не менее реализуются как качества "надындивидуальные", поскольку формируются с учетом профессиональных требований конкретной социально-производственной системы и обеспечивают ее воспроизводство, сохранение и развитие.

Именно индивидуальное "наполнение" ПВК-ПЗК определяет индивидуальную неповторимость личности профессионала и позволяет ему обогащать профессионально ориентированные качества личности свойствами своей индивидуальности.

Нуждается в уточнении и понятие сопровождения профессионала Э.Ф. Зеер выделяет понятие «психологическое сопровождение становления профессионала», которое он определяет как «целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности» (Э.Ф. Зеер, 2001). С этим определением можно согласиться, если включить в его содержание понятие оценки и акцентировать внимание на активной роли в процессе сопровождения субъекта труда.

Действительно, в процессе сопровождения происходит не просто изучение профессионала, а оценка его состояния, профессиональной готовности и профессиональной пригодности, профессиональной направленности. Инициатором профессионального сопровождения является субъект сопровождения, в качестве которого могут выступать учителя, преподаватели профессиональных образовательных учреждений, кадровые службы предприятий. Существование независимых кадровых агентств и профконсультационных служб свидетельствует о том, что инициатором профессионального сопровождения может выступать и сам субъект труда, который обращается в соответствующие инстанции за квалифицированной помощью и поддержкой.

Учитывая сказанное выше, сопровождение профессионала следует рассматривать в качестве непрерывной системы взаимодействия и взаимосодействия субъекта труда и субъекта сопровождения, активная роль в рамках которого может принадлежать как первому, так и второму. С позиции субъекта сопровождения основная цель данного процесса заключается в поддер-

жании процесса профессионализации личности на уровне социально-профессиональных требований, на основе психологической помощи субъекту труда, а также в использовании различных форм воздействия на него в ходе профессионализации. С позиций субъекта труда цель психологического сопровождения состоит в самореализации его потенциала и удовлетворении потребностей.

Профессиональное сопровождение субъекта труда может осуществляться в различных формах, назовем некоторые из них: профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, проектирование профессиональной карьеры, тренинги профессионального роста, профессиональная аттестация и т.д.

Следующая важная теоретическая проблема – определение самого понятия «профессиональное становление субъекта труда». Мы попытаемся это сделать через его соотнесение с ведущими процессуальными категориями психологии, такими как социализация, жизненный путь (жизнедеятельность), активность (деятельность).

Следует признать, что в психологии отсутствует целостное, а значит, и адекватное представление о процессе становления профессионала (профессионального становления человека). Немногочисленные попытки раскрыть его содержание чаще всего заканчиваются либо перечислением основных форм социального управления профессионализацией (профотбор, профориентация, профобучение и т.д.), либо описанием различных феноменов самосознания личности, связанных с планированием и реализацией профессиональной карьеры.

По нашему мнению, дать адекватную характеристику процессу и результатам профессионального становления человека – значит описать его как полисистемный процесс, который регулируется субъектом труда на основе учета комплекса разнородных факторов. Чтобы вскрыть полисистемный характер профессионального становления и описать его реальные механизмы, необходимо проанализировать его, во-первых, как форму социализации и индивидуализации, во-вторых, как часть жизненного пути личности, в – третьих, как специфическую форму научения и развития, в четвертых, как одну и ведущих форм проявления активности личности.

Перечисленные категории в той или иной степени пересекаются между собой, что, несомненно, скажется на "чистоте" проводимого анализа. Вместе с тем перечисленные аспекты не исчерпывают друг друга и каждый из них обладает своей спецификой. Это и позволяет зафиксировать всю многоплановость и многомерность психологического содержания процесса профессионального становления человека.

Профессиональное становление - это прежде всего специфическая форма активности субъекта труда, которая по своим масштабам сопоставима

с категорией жизнедеятельности. Она не сводится к профессиональной деятельности, но имеет принципиально общую с другими формами активности человека психологическую структуру. Поэтому ее анализ осуществляется в направлении изучения мотивации, целей и планов профессионального становления, актов выбора, контроля и коррекции профессионализации, ее информационной основы.

В психологии выделяются различные виды активности личности. Профессиональное становление не может быть сведено ни к одной из них, хотя на разных стадиях становления профессионала она может реализоваться в форме учебной или трудовой деятельности, в форме познания, общения и профессиональной адаптации. В данном случае отмеченные формы активности рассматриваются лишь как частные средства решения отдельных задач профессионального становления.

Становление интегративной формы профессиональной активности также идет через последовательное освоение ее частных форм, которые в дальнейшем представлены в ней в «свернутом» виде, но в определенной степени оперативной готовности. Отдельные формы профессиональной активности актуализируются субъектом всякий раз, когда возникают соответствующие задачи профессионального развития или профессиональной деятельности. Мы считаем, что в качестве такой интегративной формы профессиональной активности, которая объединяет весь процесс становления и реализации профессионала, выступает профессиональное самоопределение субъекта труда.

Для анализа процесса СП как формы активности с успехом могут использоваться приемы, сложившиеся в рамках концепций психологического анализа трудовой деятельности. Вместе с тем существует острая необходимость в разработке специальных процедур психологического анализа процесса профессионализации в целом.

Профессиональное становление выступает как одна из форм социализации и индивидуализации личности. Наиболее адекватно механизмы становления профессионала как формы социализации раскрываются с позиции категории "общественная задача", предложенной К.А. Абульхановой-Славской (К.А. Абульханова-Славская, 1977). С этой точки зрения профессионализация рассматривается в качестве процесса принятия и решения общественной задачи, в рамках которой формулируются требования, предъявляемые к человеку как к будущему профессионалу. Эти требования конкретизируются в форме нормативно одобренных способов деятельности, в форме фиксации соответствующего уровня производительности, качества и надежности профессиональной деятельности. Одним из способов доведения нормативных требований до человека является профессиограмма, должностные инструкции и обязанности, модели профессионала и т.д. Механизмы

принятия нормативных профессиональных требований в общем совпадают с механизмами принятия социальных норм, которые описаны в социальной и возрастной психологии.

Таким образом, анализ профессионализации как формы социализации позволяет вскрыть основные направления, средства и механизмы социальной регуляции обществом процесса профессионального становления. Поэтому данную форму социализации следует называть профессиональной. Социальная регуляция не является автоматической, она зависит от степени принятия субъектом профессионализации ее задачи, понимания ее роли, наличия у человека определенных индивидуальных качеств. Говоря другими словами, профессиональная социализация личности всегда сопровождается профессиональной индивидуализацией.

Одной из ведущих форм проявления профессиональной индивидуализации является формирование неповторимой индивидуальности профессионала, для которого характерен свой профессиональный путь, особая тактика и стратегия его реализации. К основным феноменам профессиональной индивидуализации относится индивидуальный способ и индивидуальный стиль профессионализации в целом, а также процессы компенсации, гиперкомпенсации и гиперразвития в ходе профессионального становления.

Понятие "развитие" является в отечественной психологии одним из основных, а генетический принцип – ведущим при организации экспериментальных и теоретических исследований. Однако профессиональное становление не может быть полностью сведено к развитию, важным его механизмом является научение. Специфика профессионального научения и развития заключается в том, что они подчиняются принципу оперативности, который был открыт Д.А. Ошаниным (Д.А. Ошанин, 1977) и обоснован В.Д. Шадриковым (В.Д. Шадриков, 1982). Суть данного принципа заключается в том, что направление и уровень изменений, которые происходят с субъектом труда в ходе научения и развития, задают не общекультурные, а профессиональные требования. Применительно к психическим функциям действие данного принципа состоит в том, что операционные механизмы перестраиваются в оперативные, т.е. в адекватные профессиональным требованиям.

Посвоему содержанию профессиональное развитие тесно связано с общей онтогенетической эволюцией психических функций и личности в целом. Причем эта связь двусторонняя: общий уровень психического развития индивида является условием для начала профессионального развития, в свою очередь профессиональное развитие существенно влияет на общее развитие психических функций человека. Именно с его влиянием Б.Г. Ананьев (Б.Г. Ананьев, 1977) связывает «второй пик» развития психических функций человека.

Анализ профессионального становления как формы развития позво-

ляет говорить о его периодизации, о критериях развития, о ведущих формах деятельности, которые обеспечивают профессиональное развитие, о субъективных и объективных факторах развития, о социальной ситуации профессионального развития в целом.

Как показано в многочисленных исследованиях, содержание профессионального становления человека не может быть адекватно понято вне категории жизненного пути личности. Хронологически жизнь человека – это промежуток времени от момента его рождения до его смерти. В этот промежуток времени человек решает множество разнообразных задач: получает образование, создает семью, организует досуг, добивается самореализации и т.д. Одной из таких жизненных задач выступает и профессионализация. Для обозначения этой линии самоосуществления личности используются понятия "трудовой путь личности", "трудовая биография", "профессиональная карьера".

Степень принятия профессионализации как общественной задачи существенно зависит от того места, которое она занимает в структуре жизненных (экзистенциальных) ценностей человека. Соотношения здесь могут быть самыми различными: от полного совпадения (вся жизнь в работе) до полного неприятия профессионализации как социально одобряемой формы жизнеосуществления (уголовники, бомжи). В процессе жизнедеятельности человек испытывает прямое и обратное влияние профессионализации. Во-первых, профессионализация активно детерминируется динамикой жизненных циклов человека. Во-вторых, изменения, происходящие с человеком и в ходе профессионализации, могут перестраивать индивидуальный стиль жизнедеятельности человека, формировать особый тип индивидуализации. В-третьих, профессионализацией и жизнедеятельностью могут устанавливаться отношения компенсации; при невозможности добиться самореализации в одной сфере человек стремится компенсировать это в другой.

Итак, данный уровень анализа позволяет вскрыть личностные механизмы регуляции процесса профессионального становления, определить личностный смысл профессионализации для человека, зафиксировать основные этапы профессионального становления личности, поставить вопрос о субъекте профессионального пути.

Проведенный выше сравнительный анализ показывает, что процесс профессионального становления – это полисистемное образование, которое регулируется на основе социальной и индивидуальной детерминации, связан с реальной жизнедеятельностью человека, осуществляется на основе его целенаправленной активности, включая профессиональное обучение и научение, профессиональное развитие и саморазвитие, профессиональное воспитание и самовоспитание.

В дальнейшем под профессиональным становлением человека будем

понимать процесс поэтапного развития и реализации субъекта профессионального пути (профессионализации), который осуществляется на основе целенаправленной активности личности, комплексного учета внешних и внутренних, социальных и индивидуальных факторов профессионализации.

Наряду с отмеченными понятиями в теоретическом обосновании нуждаются и такие понятия психологии становления профессионала, как: социальная ситуация профессионального развития, критерии профессионализации, периодизация профессионального становления и ряд других. Психологическая характеристика данных понятий представлена в наших работах. Здесь же мы кратко остановимся еще на одной проблеме, которая неизбежно возникает при выделении самостоятельной отрасли науки, а именно: проблеме метода исследования.

В психологии труда ведущей исследовательской технологией выступает психологический анализ профессиональной деятельности (ПАПД). Его ведущая функция заключается в реконструкции психологической структуры профессиональной деятельности, выделении ПВК, которые обеспечивают ее реализацию и влияют на ее эффективность, то есть в реконструкции психологической структуры субъекта профессиональной деятельности и его функционировании.

Предмет психологии становления профессионала существенно шире, и поэтому она нуждается в исследовательской технологии более широкого плана. По аналогии данную технологию можно назвать психологическим анализом становления и реализации субъекта труда (ПАСРСТ). Функция данной технологии заключается в психологической реконструкции всего профессионального пути личности, от выбора профессии до завершения карьеры. Поскольку становление субъекта профессиональной деятельности и его реализация являются частью профессионального пути, то ПАПД следует рассматривать как часть ПАСРСТ.

По форме и содержанию ПАСРСТ относится к категории генетических методов, для которых ведущей независимой переменной выступает профессиональный возраст человека. Поэтому организационно он реализуется в двух основных формах: в форме лонгитудинального исследования или исследования по принципу выделения поперечных срезов. В первом случае исследуется весь профессиональный путь одного испытуемого или группы, которые объединены единой профессией или специальностью. Во втором случае исследуются отдельные группы испытуемых, которые представляют различные этапы профессионального пути. По результатам проведенного анализа описывается нормативный профессиональный путь в рамках данной профессии и его возможные индивидуальные варианты.

В качестве единиц анализа профессионального пути выступают события профессионального пути, которые определяют или соотносятся со ста-

дии, периоды и фазы профессионализации личности или соотносятся с ними. Профессиональные события могут быть объективными (увольнение с работы в связи с сокращением) или субъективными (осознание того, что не удовлетворяет в профессии), относиться к макро- или микросреде. Важная роль в структуре ПАСРСТ отводится биографическим методам.

Наряду с исследовательскими технологиями, к группе которых относится ПАСРСТ, в психологии становления профессионала используются активные или, по терминологии Климова Е.А., конструктивные методы. Функция данных методов заключается в активном воздействии на субъект труда с целью изменения его деятельности или качеств личности, они также обеспечивают сопровождение и поддержку субъекта труда на различных этапах профессионализации.

Подводя итог анализу, проведенному выше, отметим следующие существенные моменты. В рамках психологии становления профессионала исследуется специфический предмет, в качестве которого выступает субъект профессионального пути, процесс его становления и реализации, сопровождения и поддержки. В таком качестве данный предмет исследования не представлен ни в одной из отраслей психологии. Для его изучения и реконструкции используется специфический понятийный аппарат и исследовательские технологии, а для взаимодействия с ним – специфические методы сопровождения и поддержки субъекта труда. Все это указывает на то, что психология становления профессионала обладает своим предметом и методом, своим понятийным аппаратом. Следовательно, ее можно рассматривать как отдельную отрасль психологической науки, что собственно, и требовалось доказать в настоящей статье.

РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНТЕГРАТОР СИСТЕМЫ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

**А.В. Карпов, декан факультета психологии,
зав. кафедрой психологии труда и организационной психологии Яро-
славского государственного университета им. П.Г. Демидова, доктор
психологических наук, профессор**

В ходе выполненных нами ранее исследований была разработана обобщающая психологическая концепция метакогнитивной регуляции деятельности. В ее русле был реализован новый подход к пониманию сущности, функций, механизмов и процессуальных средств рефлексии как ведущего по статусу и интегративного по организации процесса метакогнитивной регуляции деятельности, во многом репрезентирующего эту регуляцию в целом. Ниже мы рассмотрим некоторые основные положения данного подхода.

Сущность исследовательской задачи определяется тем, что в современных исследованиях психических процессов сложилась довольно парадоксальная ситуация, состоящая в следующем. С одной стороны, безоговорочно признается, что рефлексия не только, без сомнения, является одним из психических процессов, но и выступает наиболее сложным и комплексным среди них. Но, с другой стороны, она практически никогда не включается в традиционно существующие таксономии и классификационные схемы психических процессов, не входит в их систематику, лежит «вне» и «за» (или – «выше») их общей системы. Проще говоря, являясь психическим процессом, рефлексия как таковая практически не исследуется с позиций общей теории психических процессов и, главное, вообще очень слабо ассимилирована этой теорией. Данная ситуация обусловлена двумя основными причинами: 1) объективно наибольшей и фактически беспрецедентной сложностью рефлексии как предмета психологического изучения; 2) исторически сложившейся и продолжающейся доминировать при изучении психических процессов аналитико-когнитивной парадигмой их исследования. Такая парадигма ориентирует познание на аналитическое выделение отдельных, достаточно подробных компонентов процессуального содержания психики, а также – на исследование прежде всего когнитивных процессов.

В силу сказанного есть основания считать, что решение проблемы процессуального статуса рефлексии возможно лишь при условии трансформации указанной исходной парадигмы. Она должна быть, на наш взгляд, дополнена иной – регулятивно-синтетической познавательной установкой. Это тем более целесообразно, что именно данная познавательная установка непосредственно связана с важнейшими положениями системогенетического подхода в целом, являющегося, как известно, одним из наиболее конструктивных в плане раскрытия механизмов психической регуляции деятельности. С позиций регулятивно-синтетической парадигмы открывается возможность изучения иных – более сложных, синтетических - процессов психики. В частности, именно в русле данного подхода ранее нами была разработана концепция интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения. Ее суть состоит в обосновании качественной специфичности и самостоятельности статуса определенной группы психических процессов – целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля и др. Одной из ключевых особенностей этих процессов является то, что они принципиально не сводимы ни к традиционно выделяемым классам процессов, ни к их аддитивной совокупности. Другой важнейшей особенностью этих процессов является также то, что, регулируя – «обслуживая» - деятельность, они могут делать это по отношению к принципиально разным формам ее существования – как по отношению к внешней, так и по отношению к «внутренней»,

собственно психической деятельности. В последнем случае возникает своеобразный феномен (и механизм) деятельностного рефлексирования. Он состоит в том, что по отношению к внутренней – собственно психической деятельности в качестве ее основных регуляторов начинают использоваться операционные средства, которые первоначально сложились опять-таки в деятельности, но внешней. Они имеют поэтому аналогичную ей, деятельностную природу и выступают как система интегральных психических процессов. Тем самым архитектура, структура и принципы организации деятельности «оборачиваются» на самое себя, что эквивалентно механизму деятельностного рефлексирования. Данный механизм является объективной основой для рефлексивной регуляции деятельности, а также для рефлексии как процесса в целом.

С этих позиций рефлексия в ее процессуальном содержании раскрывается и как процесс еще более высокого уровня организации, нежели отдельные указанные выше интегральные процессы. Она включает их в себя в качестве своих операционных компонентов и базируется на их синтезе. Тем самым ее следует трактовать как процесс уже не «второго порядка» сложности (как интегральные процессы), а «третьего порядка» сложности. Структурно-функциональная организация психических процессов приобретает с этих позиций достаточно стройный и целостный вид, включая пять основных уровней интеграции. Три «срединных» уровня данной иерархии можно обозначить как микро-, мезо- и макроуровни организации психических процессов. Микроуровень образован традиционно выделяемыми классами основных психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных), то есть «первичными» процессами, если использовать терминологию когнитивной психологии. Мезоуровень образован классом интегральных психических процессов (то есть «вторичных» - метакогнитивных и метарегулятивных процессов). Макроуровень включает рефлексиию как максимально обобщенный процесс, дифференцирующийся на систему операционных средств ее реализации. Он характеризуется и минимальной «гносеологической аналитичностью», которая, хотя и в разной мере, свойственна всем иным уровням и способам экспликации процессуального содержания психики. В нем, по существу, воплощено все содержание «психического как процесса»; он, следовательно, именно в силу своей наибольшей интегративности выступает уже не как аспект, «срез» в онтологии психических процессов, а как сама эта онтология в ее действительном, а не аналитически расчлененном выражении.

Вместе с тем только эти три уровня не исчерпывают собой всю иерархию психических процессов; она включает в себя, по нашему мнению, еще два уровня организации, локализованных по ее «краям» - низший и высший. Так, первый из них («низший») образован совокупностью психофи-

физиологических функций, являющихся онтологической базой для формирования на их основе психических процессов как таковых. Эти функции являются именно базовыми исходными элементами, развитие и интеграция которых в онтогенезе приводит к формированию собственно психических процессов. Не являясь еще собственно психическими образованиями в строгом смысле слова, психофизиологические функции обязательно должны быть тем не менее включены в общую иерархию психических процессов, поскольку они выступают теми, повторяем, онтологически представленными элементами, из которых и на основе которых формируется вся эта иерархия.

Наконец, суть последнего – «высшего» - уровня данной иерархии состоит в следующем. Рефлексия в своем процессуальном статусе образует, как отмечалось выше, максимально обобщенный уровень организации психических процессов – макроуровень. Вместе с тем ее атрибутивная характеристика заключается в том, что это такой процесс, самим предметом которого, материалом и содержанием репрезентации в нем является специфичнейшая из реальностей – реальность психическая во всей ее феноменологической целостности. Поэтому рефлексия объективно приводит к своеобразному «выходу за пределы» системы психических процессов; к тому, что сама эта система становится доступной для ее субъектной репрезентации и частичной произвольной управляемости. Психика тем и уникальна, что в ней, как в системе, заложен такой механизм, который позволяет преодолевать ей собственную системную ограниченность; постоянно выходить за свои собственные пределы, делая саму себя предметом своего же функционирования. Иначе говоря, в самой организации психики предусмотрен и реализован высший из известных уровней – метасистемный. Рефлексия же – это и есть процессуальное средство реализации данного уровня. Результативным проявлением данного средства выступает вся феноменология сознания, сознание как таковое. И именно поэтому сознание в его собственно процессуальном аспекте соотносится с высшим – метасистемным - уровнем организации психических процессов.

Изложенные выше представления, на наш взгляд, в существенно большей степени отражают реальную сложность системы психических процессов. С одной стороны, они показывают, что совокупность традиционно выделяемых классов психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) не исчерпывает собой все содержание категории «психические процессы», а образует лишь один из уровней в их общей иерархии (уровень «первичных» процессов). С другой стороны, эта иерархия позволяет определить роль, статус и место рефлексии в общей системе процессуальных образований психики.

Наряду с этим данные исследования могут способствовать решению и других значимых теоретических проблем. В частности, с этих позиций

становится более понятным принципиальное строение произвольной регуляции деятельности, т.е. фактически высшего уровня ее регуляции, на котором ведущая роль принадлежит метакогнитивным механизмам и процессам ее реализации. Эта регуляция как раз и включает всю систему интегральных процессов в их рефлексированном на деятельность виде. В силу такого рефлексирования, собственно, и возникает свойство осознаваемости регуляции деятельности - ее произвольности. Кроме того, с этих позиций наполняется конкретным содержанием известное положение о том, что “сознание имеет направленное на объект строение деятельности”. Действительно, сама осознанность субъективной регуляции является с этой точки зрения тесно связанной с механизмом деятельностного рефлексирования. В основе же последнего лежит реализация операционных средств деятельности по отношению к организации процессуального и иного содержания психики. Следовательно, все это содержание получает в сознании прежде всего именно деятельностную организацию, воспроизводит ее архитектуру.

Итак, система основных психических процессов, “психическое как процесс”, получая через их соорганизацию в совокупности интегральных (метакогнитивных и метарегулятивных) процессов целостность, обретает тем самым деятельностную форму организации. Формируется внутренняя - психическая - деятельность с присущими ей операциональными средствами. При этом процессуально-психологическое содержание организуется не только средствами субдеятельностных уровней, но и средствами деятельности в целом, принимает деятельностную форму организации.

Сформулированный выше подход позволяет уточнить представления о структуре самой рефлексивной, т.е. метакогнитивной регуляции, о строении рефлексии как процесса. Вскрывая изначально деятельностную, регулятивную природу данного процесса, сформулированный подход показывает, что в состав рефлексии по необходимости входит комплекс всех основных интегральных процессов, прежде всего метарегулятивных. Они включаются, однако, в состав рефлексии не только в плане их направленности на решение непосредственно регулятивных задач, но и в плане направленности на решение задач саморегуляции, то есть по отношению к организации внутренней деятельности. Следовательно, сама рефлексия включает в себя всю систему метакогнитивных и метарегулятивных процессов как своих операционных средств и в значительной степени состоит в их синтезе.

Характеризуясь специфичностью своего процессуального статуса, рефлексия имеет в то же время и атрибутивные черты общности со всеми иными процессуальными образованиями психики. Одной из них является существование у рефлексии индивидуальной меры ее развитости, сформированности, что выражается в дифференциальных различиях результативных параметров процесса рефлексии. Тем самым рефлексия как процесс вы-

ступает основой и собственно процессуальным содержанием рефлексивности как индивидуального качества субъекта, как свойства личности. В проведенных нами исследованиях показано, что вариативность данного свойства на общей популяции представлена в виде распределения, близко аппроксимированного к нормальному. Наличие устойчивых индивидуальных различий рефлексивности и их достаточно большой диапазон позволили разработать и валидизировать специальную психодиагностическую методику определения уровня ее развития.

С этих позиций рефлексивность раскрывается также и как профессионально-важное качество для широкого спектра видов деятельности. Особенно она важна для «субъект-субъектных» видов деятельности и прежде всего управленческой, организационной, педагогической, административной и др. Показано, в частности, что связь рефлексивности с эффективностью управленческой деятельности является нелинейной: эффективность деятельности максимальна при некоторых средних (а не минимальных и не максимальных) значениях рефлексивности.

Наконец, по отношению к интеллектуальной деятельности в целом индивидуальная мера рефлексивности определяет степень развитости и процессуальной развернутости метакогнитивных механизмов и средств регуляции этой деятельности, что является одним из важных ресурсов интеллекта как такового.

СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова

В настоящее время происходит усложнение отношений между людьми, особенно в сфере образования. Общество предъявляет все больше требований к высшей школе. Она должна готовить к жизни человека раскрепощенного и ответственного. Однако свободного человека может воспитать только свободный, творческий преподаватель, а он сам далеко не всегда таковым является. Свободное творчество учителя расширяет горизонты видимой педагогической реальности.

Творческое мышление подавляет негативные реакции организма, разрушающие здоровье и затормаживающие развитие личности, такие как неуверенность, тревожность, агрессивность, оборонительные рефлекторные реакции, способствуя тем самым сохранению здоровья и развитию личности. Главное для творческого мышления – умение охватить действительность во всех ее отношениях, а не только в тех, которые закреплены в привычных

понятиях и представлениях. Чтобы полнее обнаружить свойства определенной области действительности, надо знать все факты, относящиеся к ней. Чтобы обнаружить неадекватность охватывающих их понятий и методов мышления, надо владеть этими понятиями и методами. Отсюда огромная роль знаний и умений в творческом мышлении.

Творческий характер мышления предполагает видение проблемы, постановку и разрешение возникшего противоречия, умения анализировать различные пути возможного решения проблемы, избирая предпочтительный из них. Творческое мышление – это один из видов мышления, характеризующийся созданием нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов.

Психологическая структура новой для субъекта деятельности, как и любое системное образование, возникает, по мнению В.Д.Шадрикова, как цельность, соответствующая в своем строении общей архитектуре деятельности в структуре уже освоенной субъектом деятельности. Процесс обнаружения пробелов и проблем в информации, образования новых идей и гипотез, их проверки и модификации и опосредования другим можно считать креативностью. Креативность - способность к порождению оригинальных идей и использованию нестандартных способов интеллектуальной деятельности (в широком смысле); дивергентные способности (в узком смысле).

Используя методологию системогенетического подхода, предложенную В.Д.Шадриковым и разрабатываемую его учениками В.Н.Дружининым, А.В.Карповым, Ю.П.Поваренковым и др., можно определить интеллектуальный компонент креативности как системообразующий фактор, как интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными частями которой (или подсистемами) являются общие и специальные умственные способности. При этом интеллектуальный компонент не сводится ни к тем, ни к другим в отдельности. Общие умственные способности составляют как бы фундамент интеллектуального компонента, определяя временную перспективу и действенность познавательного интереса.

Как преподаватель воспринимает и осмысливает ситуацию, так он и поступает. Его творческие мысли определяют соответствующие педагогические действия, направленные на эффективное разрешение конкретной ситуации. Управлять процессом становления творческого мышления будущего специалиста можно при условии учета психологических закономерностей и механизмов его функционирования.

В связи с этим представляется перспективным соотношение закономерностей обучения и закономерностей творческого мышления преподавателя. Закономерности обучения - выражение действия законов в конкретных ситуациях. Это устойчивые, существенные связи между компонентами про-

цесса обучения. Одни из них проявляются всегда, независимо от действий участников учебного процесса, другие проявляются как тенденция, то есть не в каждой отдельной ситуации. Различают внешние и внутренние закономерности обучения. Первые характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами. Иначе говоря, существует зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Например, зависимость между взаимодействием преподавателя и обучаемого и результатами обучения: развитие умственных умений и навыков учащихся зависит от применения педагогом поисковых методов обучения; прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения. Поэтому каждый преподаватель имеет свое представление о цели обучения, исходя из которой он планирует учебный курс. Преподаватель, планируя учебный курс задает себе следующие вопросы: 1. Зачем? Концептуальный аппарат (Какие базовые понятия должен усвоить студент?). 2. Что? Овладение основными психологическими теориями по тематике курса (Основные идеи и принципы). 3. Как? Методы и методики. Умения практически применять знания и умения. 4. Кого? Учет возрастных, профессиональных, половых и индивидуально-типологических характеристик обучаемых.

В силу общего строения и функционирования разных по своим целям и содержанию видов деятельности имеют место общие для всех видов деятельности закономерности системогенеза: 1. Основным принципом формирования структуры новой деятельности является постепенное замещение компонентов уже сложившейся деятельности компонентами новой деятельности (Т.Н.Доронова, С.Г.Якобсон). 2. Компоненты новой деятельности включаются в уже освоенную деятельность в определенной последовательности в силу того, что одни из них являются более “подвижными” и “прогрессивными”, другие более “консервативными”. Развитие психологической структуры деятельности имеет неравномерный и гетерохронный характер (Б.Г.Ананьев, Т.Н.Доронова, С.Г.Якобсон, Д.Б.Эльконин). 3. Формирование структуры новой деятельности начинается с включения в деятельность, привычную для субъекта, новых для него задач (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). 4. Компоненты новой деятельности включаются в уже сложившуюся структуру не как отдельные элементы, а комплексами, в определенных связях. Например, включение учебной задачи предполагает одновременное сообщение и адекватных ей новых способов действий. Таким образом, возникает некоторая структура индивидуальных качеств, реали-

зующих ту или иную (переходную по своей сути) комбинированную форму деятельности: учебно-игровую, спортивно-игровую, учебно-профессиональную и т.п. (Т.Н.Доронова, С.Г.Якобсон).

Творчество, согласно психологической закономерности, установленной Я.А.Пономаревым, является таковым лишь до тех пор и в тех ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности, что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности. Творческая личность чаще отклоняется от жестких стандартов, не боится любых форм поведения, в том числе и детских. Это помогает человеку наиболее взвешенно относиться к ситуации. Каждый человек является творцом, если он активно занимается саморазвитием.

Проявление закономерностей творческого педагогического мышления характеризуется подъемами и спадами. Один и тот же фактор (например, аттестация) может помогать или мешать преподавателю развивать свои творческие способности.

Самой постоянной характеристикой жизни является ее постоянное изменение. Что нужно для того, чтобы жить и трудиться в этом изменяющемся мире? 1. Умение работать с новой информацией. 2. Быть готовым к новому. 3. Человек сам должен быть изменяющимся, должен быть креативным. Становление креативной личности подчиняется следующим закономерностям:

- Чувствительность к проблемным ситуациям и формулированию проблем.
- Если среда удовлетворяет познавательной потребности, то происходит развитие креативной личности.
- Уровень развития академического интеллекта гарантирует успехи в школе, но не в жизни. Поскольку в жизни, по мнению Р.Стернберга, требуется высокий уровень развития практического интеллекта. В школе же дети с низким интеллектом получают высокие баллы по оригинальности мышления.
- Эмоциональная способность – это метаспособность, которая обеспечивает развитие личности. Межличностный интеллект характеризуется учетом интересов других людей и умением адекватно реагировать на них.

Психологические механизмы творческого профессионального мышления

Рассмотрение психологических закономерностей творческого мышления позволяет выявлять его механизмы и управлять ими. Механизм – есть понимание реконструкции понятия “неопределенности”. “Динамическая регуляторная система” формируется здесь и сейчас и проявляется в регулировании смысла (О.К.Тихомиров).

Работа преподавателя не может стать творческой, если не обеспечены ее механизмы диссоциации и ассоциации. Разложить действительность на элементы, освоить их для того, чтобы потом в конкретных условиях быть способным воссоединить их в необходимой (соответственно ситуации!) комбинации - вот суть творчества.

Запускает механизмы творчества «приводной ремень», который условно можно назвать “личностное притяжение”. Поэтому преподавателю важно овладеть искусством личной самопрезентации – умением “подавать” себя, делать доступными свои лучшие личностные качества. Неприятие этой незатейливой на первый взгляд идеи грозит преподавателю тяжелыми последствиями. Студенты таких преподавателей награждают прозвищами и делают из него предмет разнообразных насмешек. Так, преподавателя, который любил во время лекции смотреть на кафедру, перед которой стоял неотрывно, не поднимая глаз на аудиторию, студенты ласково называли “Гвоздик”. Им казалось, что он постоянно смотрит на гвоздик кафедры.

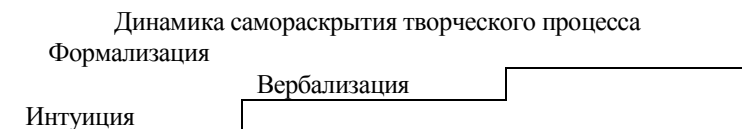
Одним из способов изучения мыслительных механизмов, определяющих успешность педагогической деятельности, может служить анализ развивающегося отражения преподавателем ситуации своей деятельности (через анализ представленности в сознании знаний о ней).

Механизм творческого мышления, по мнению Я.А.Пономарева, И.Н.Семенова, Н.Г.Алексеева (1982), как способ конструктивной саморегуляции и саморазвития личности в проблемно-конфликтной ситуации составляет конфликт интеллектуальных содержаний и рефлексивно осмысленных и отчужденных личностных содержаний. Исходя из понимания креативности как способности удивляться и познавать, умения находить решения в нестандартных ситуациях, как нацеленности на открытие нового и способности к глубокому осознанию своего опыта (Э.Фромм, 1959) можно выделить следующие основные группы механизмов творческой деятельности:

1. З.Фрейд творческую активность считал результатом сублимации, смещения полового влечения в другую сферу деятельности: в результате творческого акта лежит всегда опредмеченная в социально-приемлемой форме сексуальная фантазия.

2. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: с переструктурированием знания или с достраиванием знаний посредством выхода за пределы исходной системы знаний. Р.Ассаджоли рассматривал творчество как процесс восхождения личности к “идеальному Я”, как способ ее самораскрытия. Одним из основных психологических механизмов самораскрытия творческого процесса является позитивное изменение своего опыта (схема 1).

Схема 1.



3. Поиск неизвестного с помощью механизма “анализ через синтез” (С.Л.Рубинштейн). Этот механизм означает выявление свойств объекта через установление его взаимосвязей с другими объектами. “Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты”.

В процессе решения любой задачи происходит расчленение ее на несколько частей: что известно, что надо найти (анализ), а потом результаты решения данных вопросов объединяет в единый, который и будет ответом к задаче.

4. Поиск неизвестного на основе взаимодействия интуитивного и логического начал. Ход удовлетворения потребности в новом знании всегда предполагает интуитивный момент, вербализацию и формализацию его эффекта; то решение, которое можно назвать творческим, не может быть получено непосредственно путем логического вывода. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: с реструктурированием знания или с достраиванием знаний посредством выхода за пределы исходной системы знаний.

5. Поиск неизвестного с помощью ассоциативного механизма. Под ассоциациями понимается установление взаимосвязей между явлениями на основе наличия у них сходных или различных признаков.

6. Соотношение интериоризации и экстериоризации как двух сторон единого эвристического процесса. Интериоризация как формирование внутренних структур человеческой психики, благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности (П.Жане, Ж.Пиаже, А.Валлон и др.). Экстериоризация (от лат. exterior – наружный, внешний) – процесс порождения внешних действий, высказываний и т.д. на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся в ходе интериоризации внешней социальной деятельности человека. Поиск неизвестного осуществляется с помощью следующих эвристических приемов: а) переформулирование требований задачи; б) рассмотрение крайних случаев; в) блокирование составляющих; г) аналогия.

7. Механизм перехода с ситуативного уровня профессионального мышления на надситуативный позволяет преподавателю в более полной мере актуализировать собственный творческий потенциал. Такой механизм осуществляется через осознание того, что стоит за рамками конкретной ситуации. Реализация метапозиции в осмыслении происходящего характеризу-

ется отсутствием ситуационной зависимости. Учет данного механизма позволяет успешно формировать у будущих специалистов приемы надситуативного мышления как психологическую основу творческого профессионального мышления.

8. Механизм синергетической альтернативы является способом снятия расхождений в профессиональной деятельности. Это обнаружение такого варианта выхода из ситуации, который не только устранял бы ее исходную противоречивость, но и заставлял бы сами противоречия «работать» на преодоление друг друга.

9. Работа преподавателя не может стать творческой, если не обеспечены механизмы ее диссоциации и ассоциации. Разложить действительность на элементы, освоить их для того, чтобы потом в конкретных условиях быть способным воссоединить их в необходимой (соответственно ситуации!) комбинации - вот суть творчества.

10. Механизм творческой рефлексии: осознание и понимание, каким образом происходит творческое изменение и улучшение деятельности. Применение рефлексии способствует расширению и увеличению зоны внутреннего плана и внешней активности.

Основу психологического механизма творческой деятельности человека составляет взаимосвязь внешнего (предметного) и внутреннего (модельного) планов действий.

Развитие творческого профессионального мышления.

Уровень развития творческого педагогического мышления должен определяться степенью его творчества по отношению к своему труду, т.е. способность преподавателя к профессиональной импровизации должна цениться выше, чем умение грамотно работать по инструкции. Именно творчество является главным условием интереса к своей профессии. Без этого интереса трудно способствовать развитию и саморазвитию обучаемых.

В ходе решения педагогических проблемных ситуаций преподавателю трудно удержаться на творческом уровне, поэтому зачастую он соскальзывает на сугубо логические способы решения, идет по пути наименьшего сопротивления, использует аналогии. Те преподаватели, которые претендуют на определенный уровень в профессиональном сообществе, должны самоопределиваться, т.е. определить уровень, на котором они находятся. Условно можно выделить следующие уровни профессионализации.

Специалист работает в заданном режиме. Он точно знает средства: “Мы это уже проходили”. Как только он обнаружил тип, класс задачи, он уже знает, что делать дальше. Он использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам. Но он действует “по методичке”, по шаблону, по опыту других преподавателей. Такой специалист может быть прекрасным исполнителем чужих идей.

Специалист – человек, обученный решению определенного типа профессиональных задач. «Хорошие специалисты так умны и опытни, что в точности знают, почему нельзя сделать того-то и того-то: они видят пределы и препятствия. Они так много знают, что против каждой приходящей на ум идеи немедленно выдвигают полчища аргументов» (Г.Форд). Специалист не может активно применять полученные знания на практике и редко находит удовлетворение в самостоятельном поиске решений.

Профессионал сам ставит себе задачу, умеет себя «озадачивать», способен увидеть и сформулировать проблему. Он сам определяет для себя пространство работы по решению конкретной задачи. Оптимизация профессиональной деятельности пронизывает все ее этапы, начиная с планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного профессионалу содержания, методов и форм обучения.

К классическому перечню характеристик, позволяющих идентифицировать принадлежность работника к категории профессионала, относятся: наличие знаний на уровне эксперта в определенной области; автономность в работе; глубокая заинтересованность в своей деятельности; принадлежность к профессиональным структурам; бескорыстное служение делу; стандартное профессиональное поведение. В последнее время на первый план выходит способность профессионала к эффективной демонстрации своих возможностей в определенной области.

Мастер практически всегда прогнозирует, какие психические состояния должны быть у него во время конкретного учебного мероприятия, в той или иной ситуации. Его выгодно отличает искусство опроса и объяснения, контроль и анализ учебной работы обучаемых. Однако такой преподаватель, успешно объясняя состав воды, ее строение, функции, «не показывает при этом горизонта».

Рационализатор использует уже существующие знания и расширяет область их приложения. Совершенствование готовых рекомендаций имеет разнообразные проявления: усовершенствование, адаптация и модернизация средств обучения. Преподаватель отдает бразды правления учебной группе и умеет это контролировать. Одним из важных результатов является перестройка педагогического опыта.

Фасилитатор – преподаватель, помогающий обучаемому в процессе его развития. Такой преподаватель работает в парадигме личностно-ориентированного подхода к решению образовательных задач. Он характеризуется такими качествами, как открытость, чувственность, сопереживание. Для него характерно выражение внутренней уверенности в возможностях и способностях обучаемых.

Творец же, наоборот, «показывает горизонт», но не показывает «состава воды». Он обучает средствам, с помощью которых обучаемые сами

могут установить состав воды. Педагог не бывает нетворческим, т.к. не существуют однотипные ситуации. Преподаватель занимается сотворчеством, поскольку он творит вместе с обучаемыми. Творец в процессе творчества становится больше самого себя. Преподаватель начинает творить самого себя. В процессе активного поиска формируются новые психологические образования (например, самостоятельность: преподаватель может использовать уже готовые приемы, но вкладывает в них свое личностное начало; адекватность: педагог использует эвристические приемы лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности обучаемого, развития учебной группы), происходит становление новой педагогической направленности. Преподаватель использует и творческие возможности живого общения с учениками. Он может быть успешным в роли “мозгового центра”, но не всегда способен довести свою идею до успешной реализации. Профессиональная позиция «творец – не творец» реализуется в конкретной деятельности. Творец находит оригинальные способы решения новых задач.

Акмеолог достиг вершин самореализации. Он успешно осуществляет самоуправление профессиональной деятельностью как совокупностью системы задач.

Особенности исследования творческого педагогического мышления

Развитие творческого педагогического мышления осуществляется посредством преобразования операционных механизмов функций в оперативные, тактические и стратегические. Для более глубокого понимания психологической сущности педагогического мышления целесообразно, по мнению Ю.Н. Кулюткина, применять диахронический анализ. Нам представляется перспективной такая точка зрения, поскольку профессиональное развитие педагогического мышления - это диахронический процесс, который начинается, на наш взгляд, с обнаружения проблемности в познаваемой педагогической ситуации и разворачивается далее как процесс решения педагогической проблемной ситуации, в результате которого преподавателем формулируется педагогическая задача и определяются средства ее решения.

Актуальность проводимых нами исследований (Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, О.В. Сумарокова, И.В. Серафимович, Ю.Н. Жихарева, Т.В. Разина, О.Н. Ракитская, Т.В. Огородова, Ю.В. Скворцова, И.В. Корневой и др.) обусловлена отсутствием устоявшейся системы взглядов на понимание психологических механизмов и закономерностей становления и функционирования творческого мышления преподавателя; потребностью в обобщении и систематизации многочисленных, порой противоречивых, фактов; необходимостью дальнейшего развития теории педагогического мышления.

В ходе наших экспериментов показано, что наиболее высокой активностью и результативностью отличается ситуативный уровень у группы

педагогов, характеризующихся эмпирическим мышлением. А надситуативный уровень наиболее успешно сопровождает эффективную мыслительную деятельность тех педагогов, которые чаще используют объемные (трансцендентные) обобщения, как из области преподаваемого предмета, так и из области психологии. Гетерохронность становления педагогического мышления отражается в несовпадении пиков развития различных уровней обнаружения проблемности.

И.В. Серафимович установлено, что существует связь между прогнозированием и уровнем обнаружения педагогической проблемности. Выявленная связь характеризуется следующими особенностями: 1. Высокий уровень прогнозирования обуславливает обнаружение надситуативной, а низкий уровень прогнозирования – ситуативной проблемности. 2. Характер связи, а именно гетерохронность и неравномерность, обусловлены различными факторами: спецификой осваиваемой деятельности и этапами освоения деятельности. Гомогенность и равномерность представлены при переходе от обучения (освоения) к осуществлению педагогической деятельности. 3. Гомогенность прогнозирования обеспечивает оптимальный уровень обнаружения проблемности, адекватный целям и задачам педагогической деятельности.

В работе Ю.Н. Дубровиной установлена значимая положительная корреляция между надситуативным уровнем проблемности при решении педагогической проблемной ситуации и высоким показателем по самоактуализации ($r = 0,68$, $P = 0,05$). Выявлена значимая положительная корреляция между надситуативным уровнем проблемности при решении педагогической проблемной ситуации и высоким показателем по рефлексии ($r = 0,48$, $P = 0,05$). Определена зависимость между надситуативным уровнем проблемности при решении педагогической проблемной ситуации и теоретическим мышлением. Обнаружена значимая отрицательная корреляция между надситуативным уровнем проблемности при решении педагогической проблемной ситуации и высоким показателем по самоактуализации ($r = -0,68$, $P = 0,05$). Установлена значимая отрицательная корреляция между надситуативным уровнем проблемности при решении и высоким показателем по рефлексии ($r = -0,53$, $P = 0,05$).

В работах И.В. Рябикиной показано, что уровневые характеристики обнаружения проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций взаимосвязаны со стилем педагогического взаимодействия андрогов. Выявлена значимая положительная корреляция между надситуативным уровнем проблемности и демократическим стилем педагогического взаимодействия, а также значимая отрицательная корреляция между ситуативным уровнем проблемности и демократическим стилем педагогического взаимодействия. Существует взаимосвязь уровневых характеристик обнаружения

проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций и уровня рефлексивности, а именно: выявлена значимая зависимость между высоким уровнем рефлексивности и надситуативным уровнем разрешения педагогических проблемных ситуаций, а также значимая обратная зависимость между высоким уровнем рефлексии и ситуативным уровнем разрешения педагогических проблемных ситуаций.

Проведя статистический анализ, мы получили значимый коэффициент ранговой корреляции по Спирмену: $R_s=0,413$ при вероятности допустимой ошибки 0,05. Таким образом, результаты исследования подтвердили гипотезу 1, согласно которой существует взаимосвязь между стилем педагогической деятельности и уровнем развития рефлексии андрагогов. Но она оказалась доказанной только в одном направлении: демократический стиль взаимодействия сочетается с высоким уровнем развития рефлексии. По результатам методики оценки педагогической деятельности преподавателя был выявлен высокий уровень владения педагогическими способностями у 85% андрагогов, средний уровень – у 15%, низкий уровень не был зафиксирован.

Е.В. Коточиговой установлено, что педагогическое мышление, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: “открытость”, “выход за пределы”. А надситуативный уровень педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня педагогического мышления. В целом же надситуативный уровень педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества.

Важно отметить необходимость своевременного выхода на уровень обнаружения надситуативной проблемности, поскольку постоянная ориентация на поиск надситуативной проблемности отрицательно сказывается на результатах педагогической деятельности. В зависимости от конкретной задачи профессиональной деятельности можно говорить об относительной целесообразности определенного уровня обнаружения проблемности в решаемой педагогической ситуации.

Таким образом, рассмотрение педагогического мышления как познавательного процесса поиска и разрешения проблемности в ходе профессиональной педагогической деятельности позволяет выделить следующие его компоненты: 1) мотивационно-целевой (отражает самодетерминацию

творческой интеллектуальной активности педагога); 2) функциональный: диагностический, объяснительный, прогностический, проектировочный, коммуникативный, управленческий; 3) содержательный (отражает специфику педагогической проблемной ситуации и особенности вытекающих из этих ситуаций профессиональных задач); 4) операциональный (отражает обобщенные, выработанные в педагогической практике преподавателя способы решения им профессиональных задач); 5) рефлексивный (отражает способы контроля, оценки и осознания педагогом своей деятельности).

Творческое мышление в динамике своего развития проходит ряд уровней. На первом (ситуативном) уровне преподаватель а) устанавливает различные варианты решения педагогической задачи; б) осуществляет выбор и реализацию наилучшего варианта; в) производит конструирование нового варианта; г) самостоятельно осмысливает и разрабатывает методические материалы; д) выявляет наиболее общие методические идеи; е) ориентирован на привнесение нового (разрабатывает новые методические программы). На втором (надситуативном) уровне происходит рефлексия и учет собственной личности и специфики учебной группы. На этом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на выполняемую деятельность и на себя в этой деятельности. Происходит ориентация на инновационную педагогическую деятельность, требующую дальнейшего профессионального и личностного развития преподавателя.

В другом исследовании, проведенном М.Н. Войтович, найден ответ на вопрос: каким же образом личностные, рефлексивные детерминанты педагога обуславливают его творческий мыслительный процесс? Установлены следующие результаты: 1. Педагоги, способные обнаружить надситуативную проблемность, предпочитают использовать зрелые защитные механизмы. 2. Учителя, обнаруживающие ситуативную проблемность, предпочитают использовать незрелые защитные механизмы. 3. Психологическая защита является фактором, обуславливающим уровневые характеристики мышления учителя. 4. Продолжительность профессиональной деятельности (стаж) обуславливает специфические особенности в структуре психологических защит учителя.

Об этом же свидетельствуют следующие результаты, полученные О.В. Мельниковой: 1. Существует взаимосвязь между уровневыми характеристиками профессионального педагогического мышления и уровнем фрустрационной толерантности у педагогов: надситуативный уровень профессионального педагогического мышления чаще всего проявляется в сочетании с высоким и средним уровнем фрустрационной толерантности, а ситуативный уровень педагогического мышления – в сочетании с низким уровнем фрустрационной толерантности. 2. Существует взаимосвязь между уровневыми характеристиками профессионального педагогического мышления и

уровневой выраженности макиавеллистской направленности у педагога: педагоги с надситуативным уровнем педагогического мышления в большинстве случаев обладают средним уровнем выраженности макиавеллизма, тогда как педагоги с ситуативным уровнем чаще всего обнаруживают низкий уровень выраженности макиавеллизма. 3. Существует взаимосвязь между уровневыми характеристиками профессионального педагогического мышления и квалификационными характеристиками педагогов: количество педагогов с надситуативным уровнем педагогического мышления увеличивается, а количество с ситуативным уровнем, соответственно, уменьшается по мере перехода педагогов от 2-ой категории к 1-ой. Среди педагогов с высшей категорией число проявлений ситуативного уровня профессионального педагогического мышления уменьшается, а количество педагогов с надситуативным уровнем увеличивается. 4. Существует взаимосвязь между уровневыми характеристиками профессионального педагогического мышления и уровнем развития педагогических способностей у педагогов: педагоги с надситуативным уровнем профессионального педагогического мышления в большинстве случаев демонстрируют высокий уровень развития педагогических способностей, а педагоги с ситуативным уровнем - чаще низкий уровень развития педагогических способностей.

В работе Т.В. Разиной выявлены закономерности и взаимосвязи уровня мышления и структуры рефлексии. В частности, надситуативный уровень мышления характеризуется относительно равномерной развитостью всех выделяемых нами сторон рефлексии, хотя по абсолютной величине они могут быть значительно ниже отдельных показателей рефлексии на ситуативном уровне, в то время как надситуативный уровень характеризуется неоднородностью величины показателей рефлексии. Выявлена сложная и неоднозначная зависимость между уровнем мышления и уровнем рефлексии, таким образом доказано, что высокий уровень рефлексии еще не является гарантом обеспечения высокого уровня педагогического мышления.

Уровень рефлексии, позволяющий адекватно выполнить все вышеуказанные функции в условиях педагогической деятельности, может рассматриваться как один из необходимых механизмов эффективного разрешения педагогических проблемных ситуаций. На наш взгляд, именно рефлексивные механизмы обеспечивают преобладание надситуативности в процессе педагогического мышления.

Анализ результатов внедрения формирующей программы рефлексии у людей зрелого возраста осуществлялся по следующей схеме. До и после тренинга у участников измерялся уровень рефлексии, мышления, проводились процедуры самооценок и групповых оценок. Для анализа использовались словесные самоотчеты, результаты антагонистических игр и данные, полученные в процедурах метода объективации. Результаты внедрения тре-

нинговой программы показали ее значительную эффективность в плане возможностей формирования и гармонизации уровня рефлексии с целью оптимизации профессионального мышления. С помощью процедуры однофакторного дисперсионного анализа были выявлены значимые различия в оценке показателей рефлексии до и после тренинга. Установлен рост уровня рефлексии по всем замеренным параметрам: по способности использования рефлексии и ее результатов в практической деятельности: $F = 15.4 > F_{кр.}=3.93$, при $\alpha=0.05$; по сложности рефлексивной стратегии: $F = 7.34 > F_{кр.}=3.93$, при $\alpha=0.05$; по частоте рефлексивных выходов: $F = 12.67 > F_{кр.}=3.93$, при $\alpha=0.05$.

При повторном тестировании группы участников через 6 месяцев после прохождения программы с помощью процедуры однофакторного дисперсионного анализа были выявлены стойкие результаты: рефлексия осталась на том же уровне, что и после завершения тренинговой программы; по способности применять рефлексию при решении практических задач $F = 0.18 < F_{кр.}=4.13$, при $\alpha=0.05$; по сложности рефлексивной стратегии: $F = 0.07 < F_{кр.}=4.13$, при $\alpha=0.05$; по частоте рефлексивных выходов: $F = 0.74 < F_{кр.}=4.13$, при $\alpha=0.05$. Это говорит в пользу значительной устойчивости результатов тренинговой программы и возможности их переноса в практическую педагогическую деятельность.

Для определения единственности/двойственности признаков ситуативности – надситуативности педагогического мышления мы использовали методику Ю.Н. Дубровиной и М.М. Кашапова, предполагающую анализ этих характеристик по разным шкалам. Была выявлена значимая обратная связь линейного характера между уровнем ситуативности и надситуативности мышления. Это дает нам возможность говорить о едином признаке, характеристике, которую мы в дальнейшем будем называть надситуативностью. Было установлено, что каждый из педагогов выборки обладал определенным уровнем рефлексии и способностью ее использовать.

Обнаружение данных закономерностей свидетельствует о том, что рефлексия низкого уровня не входит в структуру педагогического мышления. Возможно, на низких уровнях она существует как потенциальная способность или способность, не связанная с профессиональной деятельностью. Отсутствие ярко выраженных прямых зависимостей между уровнем надситуативности и уровнем рефлексии можно объяснить тем, что многие педагоги имеют неврозы, и в этом случае рефлексия используется как механизм адаптации к социальной ситуации. Рефлексия позволяет справляться с социальными проявлениями неврозов, профессиональной стагнации, выгорания, но ее уже не хватает на осуществление непосредственной профессиональной деятельности. Это означает, что данная категория педагогов значительные усилия, связанные с актуализацией рефлексивных механизмов, тра-

тит на борьбу, совладание с негативными средовыми факторами, а на обеспечение содержательных характеристик деятельности остается меньше сил. Относительный рост силы связей между всеми показателями рефлексии как на ситуативном, так и на надситуативном уровне после обучения свидетельствует об их тесной структурной связи и необходимости развивать в комплексе.

Из этих результатов можно сделать следующие рабочие выводы:

- При включении рефлексии в структуру педагогического мышления наблюдается тенденция к гармонизации показателей всех ее сторон. За счет гармонизации всех параметров рефлексии и происходит переход к надситуативному уровню мышления.

- Изменение характера корреляций между параметрами рефлексии на ситуативном уровне мышления в ходе обучения идет по пути усиления и уравнивания силы связей между всеми ее параметрами, т.е. гармонизация уровня показателей рефлексии.

- Изменение характера корреляций между параметрами рефлексии на надситуативном уровне мышления в ходе обучения идет по пути увеличения роли сложности рефлексивной стратегии и снижения значимости параметра частоты рефлексивных выходов при относительном увеличении силы связи между всеми параметрами в сравнении с периодом до обучения.

- В процессе психологической работы со взрослыми учащимися в плане формирования рефлексии усилия психологов должны быть направлены не на повышение уровня рефлексии, а на ее гармонизацию.

В целом же проведенные нами исследования рефлексивных механизмов творческого педагогического мышления (Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, Т.Ю. Могутина, Л.Г. Потемина и др.) позволили выделить следующие психологические механизмы творческого мышления педагога: 1. Операционные, отвечающие на вопрос «Каким образом?» (аналогия, антиципация, верификация, абстрагирование, обобщение, сравнение, анализ). 2. Функциональные, отвечающие на вопрос «Для чего?» (диагностические, преобразовательные - формирование, коррекция, создание новых интеллектуальных качеств педагогического мышления). 3. Уровневые, отвечающие на вопросы «Каковы границы ситуации? Каковы параметры?» (актуальные, перспективные - осмысления ситуации) – ситуативный, надситуативный. 4. Личностный, отвечающий на вопрос «Кто?» (личностная адаптация, рефлексия, эмпатия). 5. Деятельностные, отвечающие на вопрос «Что?» (профессиональная адаптация, оптация, идентификация, целеполагание, мотивация).

Следовательно, рассмотрение педагогического мышления как познавательного процесса поиска и разрешения проблемности, разрешение которой характеризуется личностной включенностью учителя в преобразования в ходе самой профессиональной деятельности, позволяет выделить

следующие его компоненты: 1) деятельностный, ситуативный (отражает самодетерминацию творческой интеллектуальной активности педагога, специфику решения педагогической проблемной ситуации); 2) личностный, надситуативный (отражает способы контроля, оценки и осознания педагогом своей деятельности; своевременное выявление и оптимальное разрешение нравственных проблем, возникающих в процессе личностного развития как учащихся, так и своего собственного, видение позитивных педагогических перспектив).

Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

Полученные нами результаты позволяют отметить, что профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями “открытость”, “выход за пределы”. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность; быстрая обучаемость; развитое воображение; включение исследуемого объекта в новую систему связей; высокий творческий потенциал; стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Описана структура рефлексии состоящая из четырех компонентов, отражающих наиболее важные стороны ее проявления: способность к осуществлению процесса рефлексии, применение его результатов в практической деятельности, частота рефлексивных выходов, сложность рефлексивной стратегии.

2. На ситуативном уровне профессионального педагогического мышления показатели рефлексии – способность применять ее результаты при решении практических задач, сложность рефлексивных стратегий, частота рефлексивных выходов – отличаются рассогласованностью, разноуровневостью. На надситуативном уровне мышления эти показатели являются более равными по уровню выраженности, гармонизированы, хотя их абсолютная величина может быть и ниже, чем на ситуативном уровне. Высокий уровень рефлексии еще не является гарантом обеспечения высокого уровня

педагогического мышления.

3. Выявлены закономерности и взаимосвязи уровня мышления и структуры рефлексии. На ситуативном уровне мышления рефлексия существует вне его структуры, при повышении уровня рефлексии она включается в структуру мышления. Зависимость уровня рефлексии и надситуативности мышления либо носит обратный характер, либо они вообще не связаны до определенного уровня – порога рефлексии, после которого меняются напря-мую.

4. Рефлексия является психологическим механизмом, позволяющим реализовать надситуативный уровень мышления педагога за счет повышения ее уровня и гармонизации ее параметров. В процессе психологической работы со взрослыми обучаемыми в плане формирования рефлексии целесообразно не столько на повышать уровень рефлексии, сколько гармонизировать ее.

5. Разработана и внедрена в практику формирующая тренинговая программа “Рефлексия в творческом педагогическом мышлении”, имеющая целью корректировку и формирование необходимого уровня рефлексии в зрелом возрасте в соответствии с задачами профессиональной деятельности. Созданная и апробированная нами целенаправленная система проблемных задач, специальных упражнений для развития надситуативного мышления способствует формированию творческого педагогического мышления.

6. Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

7. Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями “открытость”, “выход за пределы”. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом содержании надситуативного уровня профессионального педагогического мышления.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 04-06-00250а)

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: ДОСТИЖЕНИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

**В.А. Мазилов, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского
государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского**

История психологии свидетельствует, что интерес ученых к методологическим вопросам своей науки не является постоянным – он то усиливается, то ослабевает. Особенно значительным бывает внимание к методологии науки в периоды кризисов, что можно, по-видимому, рассматривать как косвенный признак обострения перманентного кризиса, характеризующего весь недолгий пока путь научной психологии.

Последние годы отмечены усилением интереса психологов к вопросам методологии психологической науки. Это должно быть оценено как позитивное явление: психологи осознали, что существенное продвижение в предметной плоскости невозможно без соответствующей методологической проработки. Поэтому характерные для недавнего прошлого отечественной психологии призывы так или иначе редуцировать методологию, принизить ее значение, либо вообще ликвидировать (неправомерно отождествляя всю методологию с ее философским уровнем, а последний в свою очередь с марксизмом-ленинизмом) практически исчезли. И теперь на повестке дня стоит вопрос о воссоздании методологии психологической науки. Совершенно ясно, что методологии психологии в том виде, в каком она сложилась в советский период, больше не существует – слишком многое в психологической науке изменилось.

В самое последнее время опубликовано весьма значительное число работ, посвященных методологии психологии, высказано много продуктивных идей (см. например, «Труды Ярославского методологического семинара», т.1, т.2, т.3. Ярославль, 2003-2005, где опубликованы работы, рассматривающие наиболее актуальные вопросы методологии психологической науки и практики). Не имея возможности здесь предпринять сколь-нибудь полный обзор методологических исследований, проведенных в отечественной психологии в последние годы, остановимся на принципиальном для современной методологии психологической науки вопросе: какой должна быть методология современной российской психологии? Необходимо реставрировать (или восстановить в правах) традиционную советскую методологию психологии (естественно, освободив ее от очевидно устаревших или идеологизированных положений) или же речь идет о разработке принципиально новой методологии психологической науки?

Прежде, чем обсуждать, какой должна быть новая (или обновленная) методология, полезно вспомнить, какой была старая (советская) методология. Конечно, было бы неоправданным упрощением полагать, что методоло-

гия отечественной психологической науки была единой. В советской психологии работали замечательные ученые, которые, несмотря на идеологический прессинг, разрабатывали важнейшие методологические положения. Методологические работы классиков советской психологической науки (С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова, М.С.Роговина и др.) никоим образом не утратили своего значения. (Подробнее см. об этом (Мазилев, 1998, 2003)). В данном случае для нас важно отметить то общее, что было характерно для методологии психологической науки в советскую эпоху.

Было распространенным уровневое представление о методологии. Чаще всего выделялись философский, общенаучный, конкретно-научный и методический уровни. В качестве философского уровня выступала марксистско-ленинская философия (диалектический и исторический материализм). Этот уровень был идеологизированным, что накладывало определенные «рамки» на возможности психологического исследования. Разрабатывался этот уровень философами, психология использовала преимущественно результаты таких разработок. Философия диалектического и исторического материализма выступала также основой для общенаучного уровня (законы и категории диалектики). Этот уровень был «обязательным» по идеологическим соображениям, без него обойтись было просто невозможно. Общенаучный уровень вытекал из «философского». Здесь также содержались определенные «ограничения» для развития психологической науки. Дело в том, что общенаучный уровень методологии разрабатывался по стандартам естественных дисциплин. На наш взгляд, существенным препятствием для разработки психологией собственной методологии являлась ориентация на те методологические установки, которые сложились в философии науки на основе реализации естественнонаучного подхода, претендующего на статус общенаучного. Такой подход не учитывал специфики психологии и уникальности ее предмета. Вместе с тем нельзя не согласиться с позицией Л. Гараи и М. Кечке, в соответствии с которой бесперспективны попытки построить всю психологию на «герменевтической» логике исторических наук, поскольку на язык герменевтической психологии невозможно перевести наработки естественнонаучной психологии (Л. Гараи, М. Кечке, 1997). Попытки решить вопрос «силовым» путем за счет «логического империализма» естественнонаучной или герменевтической парадигмы ни к чему, как убедительно показала история психологии XX столетия, не привели. Сегодня совершенно ясно, что ни к чему, кроме углубления кризиса в психологии, подобная конфронтация привести не может. В таких условиях становится чрезвычайно актуальной разработка такой общепсихологической методологии, которая бы предполагала возможность взаимного соотнесения пси-

психологических концепций, исходящих из различного понимания предмета психологии.

Наибольший интерес, естественно, представляла собственно психологическая методология (соответствующая конкретно-научному уровню). Ее обычно представляли через совокупность методологических принципов (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития, системности и т.д.). Конкретным воплощением психологической методологии обычно выступал деятельностный подход: методологический анализ категории деятельности представлял парадигму, в которой должна была работать отечественная психология. Еще раз подчеркнем, что подобное представление является схематичным, но оно в целом отражает характер методологических разработок отечественной психологии в советский период.

Вернемся к сегодняшним представлениям о том, какова должна быть методология современной психологии. По этому поводу в последние годы было высказано несколько различных позиций. Рассмотрим их более подробно.

Первую позицию можно условно определить как радикальную. Она состоит в том, что старая методология не годится совершенно, поэтому необходимо разрабатывать новую методологию, соответствующую современным задачам психологии. Примером реализации первой позиции являются работы И.П.Волкова. По И.П.Волкову, под методологией следует понимать «непротиворечивую, логически цельную систему философских и теоретических принципов, отражающих понимание сущности психики как основного предмета исследований в психологии и управляющих на основе этой гносеологической конструкции мыслями и действиями психологов в их научных исследованиях и в научно-практической, в том числе педагогической, профессиональной деятельности» (И.П.Волков, 2003). Такой методологии в настоящее время пока еще нет, она пока находится в состоянии становления. И.П.Волков отмечает, что «состояние научной психологии действительно достойно ее несостоятельной методологии, порожденной не просто наукой или обществом, а сознанием психологов. Отказаться от старой марксистской методологии было легко, но вот создать новую методологию, ох как трудно: разрушать всегда легче, чем строить» (И.П.Волков, 2003).

Вторую позицию можно определить как консервативную. Она состоит в том, что методологические функции вполне успешно выполняла традиционная методология. О наличии такой позиции можно судить по тем положениям, которые составляют содержание методологии психологии в представлении автора. В качестве примера приведем работу В.И.Гютюнника, в которой автор дает следующее определение методологии: «Методология – область научной деятельности, в ходе которой изучаются и применяются общие и частные методы научных исследований, а также принципы подхода

к определению предмета, объекта и методов исследования действительности и к решению целого класса исследовательских задач» (В.И.Тютюнник, 2002). В методологии выделяются четыре уровня (уровень философской методологии; уровень общенаучных диалектических принципов; уровень частнонаучных методов; уровень конкретной методики и процедуры исследования (В.И.Тютюнник, 2002). Уровень философской методологии представлен основными законами и категориями диалектики как науки о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого познания. Основные законы диалектики: закон единства и борьбы противоположностей; закон отрицания отрицания и закон перехода количественных изменений в качественные. Основные категории диалектики: сущность и явление; содержание и форма; причина и следствие; возможность и действительность; единичное, всеобщее и особенное; свобода и необходимость; необходимость и случайность; качество и количество; мера. Уровню общенаучных принципов соответствуют: принцип восхождения от абстрактного к конкретному и наоборот; принцип единства исторического и логического; принцип единства логики, диалектики и гносеологии; принцип относительности; принцип дополнительности; принцип системности. Таким образом, можно видеть, что уровень философской методологии рассматривается в работе В.И.Тютюнника в традиционном ключе. Для этого, заметим, вполне достаточно оснований, т.к. в советской психологии, которая, как хорошо известно, базировалась на такой философской методологии, было много замечательных достижений.

Третья позиция может быть охарактеризована как умеренная. Состоит она в признании того, что старая методология во многом непригодна в новых условиях, но при формировании основ новой методологии необходимо учитывать и использовать накопленные наработки. Здесь (впрочем, как и всегда в подобных случаях) наблюдается достаточно широкий диапазон расхождений во взглядах: одни авторы тяготеют к радикализму, другие к консерватизму.

Как нам представляется, весьма полезно прислушаться к мнению одного из классиков отечественной психологии В.П.Зинченко. Обращаясь к анализу методологии отечественной психологии, В.П.Зинченко отмечает, что «методология была связана не столько с теорией и философией, сколько с идеологией, находившейся над всем. Последняя была крайне агрессивна, претенциозна и самозванна» (В.П.Зинченко, 2003). Автор замечает, что в отечественной психологии были сформулированы методологические принципы, которые сохраняются в виде недостаточно отрефлексированных схематизмов профессионального сознания. «Беда в том, – пишет В.П.Зинченко, – что они излагаются именно в форме постулатов, а не проблем, что сковывает свободу мысли и исследования» (В.П.Зинченко, 2003).

Автор предпринимает детальный анализ методологических принципов (постулатов), которые составляли ядро методологии отечественной психологической науки: принципа системности, принципа детерминизма, принципа отражения, постулата о рефлексивной природе психики, принципа деятельности, принципа единства сознания и деятельности, постулата социальности (личность есть совокупность всех общественных отношений).

В.П.Зинченко приходит к выводу, что налицо «недостаточность, а то и неполноценность, неадекватность так называемых методологических принципов советской психологии. Иначе и не могло быть, поскольку навязываемая «самозванцами мысли» идеология выполняла служебные функции контроля за развитием науки и средства направлять это развитие в нужном направлении (хотя, что такое нужное направление никому, кроме самих ученых, не может быть ведомо). Но, как известно, на всякого мудреца довольно простоты. Ученые, лукаво прикрываясь идеологическими стандартами и штампами, обеспечивали себе хотя бы относительно безопасные условия для развития науки. И нужно сказать, что такую защитную функцию методология выполняла, если не становилась самоцелью» (В.П.Зинченко, 2003).

В.П.Зинченко заключает: «Жизнь сложна. И мы меньше всего склонны призывать к ее упрощению. Его предела, кажется, уже достигла методология, которая к несчастью претендовала и на роль теории... Абсолютизация любого методологического подхода препятствует теоретической работе. Например, системный подход выдавался за последнее слово именно в теории психологии, и тем самым он мог породить только бессистемную эмпирию. Но теоретическая работа шла как бы под сурдинку методологии и для ее выявления нужно проведение специальной работы» (В.П.Зинченко, 2003). Нельзя не согласиться с суждением классика отечественной психологии: «Едва ли целесообразно призывать к полному разоблачению методологических мифов. Прямая борьба с догматами бессмысленна. Более уместна их конструктивная критика, ограничение их влияния, выдвижение разумных оппозиций. В итоге они сами постепенно сойдут со сцены или трансформируются из непреложных постулатов и принципов в возможные подходы. Другими словами, некоторые из методологических принципов займут скромное место научных и методических подходов» (В.П.Зинченко, 2003).

Сформулируем нашу точку зрения на проблему методологии. Мы полагаем, что дискуссии по поводу методологии психологической науки во многом связаны с эмоциональными оценками. Конечно, если идеология пытается подменить собой науку, это плохо и совершенно недопустимо. Вместе с тем вряд ли стоит отрицать, что к психологии применимы общие стандарты научного мышления и логики научного познания. Поэтому философский и общенаучный уровни методологии, задающие общие правила рассуждения, обоснования, доказательства, несомненно, должны присутствовать в

сознании научного психолога. Но наиболее важными для психологии все же являются собственно психологические методологические представления, собственная методология психологии. Подчеркнем, что крайне опасно полагать, что для психологии подходят разработки, полученные на материале естественных наук. Очень часто делаются обобщения, представляющиеся совершенно неоправданными (ибо за ними не стоит конкретных специальных исследований), согласно которым естественнонаучные стандарты распространяются на область всей психологии. Этот уровень собственно психологической методологии (как нам представляется, важнейший среди всего методологического психологического знания) подменялся в советской психологии набором принципов и постулатов, о которых писал в цитируемой выше работе В.П.Зинченко. Можно согласиться с В.П.Зинченко, что абсолютизация принципов неперспективна. Вместо «приговаривания» принципов методологии стоит обратить более пристальное внимание на разработку проблем предмета, метода, объяснения в психологии, обеспечение интеграции психологического знания и др.

Важным также представляется вопрос, касающийся соотношения понятий методология психологии и теория психологии. В недавней работе этих вопросов касался один из старейших отечественных психологов Г.В.Телятников (Г.В.Телятников, 2004). Остановимся на этом исследовании более подробно.

Г.В.Телятников подчеркивает, что разработка теоретических проблем психологии неразрывно связана с соотношением методологии и теории. «Объясняется это целым рядом обстоятельств. В последнее время в отечественной психологической науке идет процесс демополизации марксистской методологии. В то же время имеет место отставание теоретической психологии от экспериментальной и практической психологии. Продолжающееся в литературе смешение методологии и теории, методологических и теоретических проблем науки мешает их решению» (Г.В.Телятников, 2004). Автор отмечает, что сегодня необходимо усиление внимания к методологии.

Согласно Г.В.Телятникову, методология как учение о методах познания и практики, как теоретическое обоснование методов и их применения существует не сама по себе (это относится и к методу). «Она является методологией по отношению к какой-либо или каким-либо наукам, теориям. Она живет в процессе познания, практики. В качестве методологии выступает наука, теория, положениями которой руководствуются в этом процессе. Нельзя абстрактно сказать: «Это - методология, а это - не методология». Говоря, что это - методология, важно видеть, что это методология по отношению к каким-то определенным наукам» (Г.В.Телятников, 2004).

Автор формулирует критерии выполнения наукой, теорией роли методологии, т.е. методологической функции:

«Во-первых, большая степень обобщения по отношению к другим наукам: всем или региону (группе) наук.

Во-вторых, возможность использования законов и принципов данной науки, теории как более общих и действующих в других науках.

В-третьих, применение ее понятий путем наложения ограничений, обусловленных спецификой других наук.

В-четвертых, включение с соответствующей трансформацией ее методов в систему методов других наук» (Г.В.Телятников, 2004).

Г.В.Телятников формулирует свое представление об уровнях методологии:

I. Общая методология.

1. Мировоззренческая, общепсихологическая методология, включающая в себя мировоззренческие, общепсихологические положения.

2. Общенаучная методология, включающая в себя общую теорию систем, информатику, семиотику.

II. Региональная методология.

1. Специально-психологическая методология (теория познания, социальная философия).

2. Специально-региональная методология (социология, кибернетика).

III. Частная методология.

1. Общая психология - методология для всех психологических наук.

2. Социальная психология - методология для таких психологических наук, как экономическая, политическая психология, этнопсихология, психология управления. Психология развития и возрастная психология - методология для таких психологических наук, как психология детского возраста, психология пожилого возраста. Психология труда - методология для таких психологических наук, как психология педагогического труда, психология управленческого труда.

3. Некоторые концепции, имеющие методологическое значение и выполняющие методологическую функцию для ряда психологических наук. Здесь можно было назвать концепции культурно-исторической детерминации психики, единства сознания и деятельности (Г.В.Телятников, 2004).

«С помощью методологии решается целый ряд методологических проблем психологии. К ним можно отнести такие, как природа законов и принципов психологии, способы построения системы понятий, системы применяемых в психологии методов, определения внешней и внутренней структуры психологии, разработки концепций, имеющих методологическое значение (структурализм, функционализм, психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая психология, рефлексология, реактология,

культурно-исторический и знаковый подходы, деятельностный подход)» (Г.В.Телятников, 2004).

При всем значении методологии она не может заменить теорию, она выступает по отношению к теории как нечто внешнее, хотя и включается в теорию ее положениями в модифицированном виде как определенные узловые пункты. Методология не поучает теорию, а дает ей определенный подход, направление (Г.В.Телятников, 2004). «Представляется, что самопознанием психологии занимается методология психологии, общая психологическая теория и теоретическая часть каждой психологической науки. Какими проблемами самопознания психологии занимается ее методология, мы уже говорили выше. Что же касается общей психологической теории (общей психологии) и теоретической части каждой психологической науки, то они решают такие проблемы самопознания психологии, как определение предмета, обобщение эмпирического материала в абстракциях, понятиях, законах и принципах, разработка их и методов, концепций, идей для эмпирической и практической психологии, определение внутренней структуры психологического знания. Эти проблемы, по существу, являются теоретическими проблемами психологии» (Г.В.Телятников, 2004).

Г.В.Телятников приходит к следующему выводу: «Таким образом, соотношение методологии и теории психологических наук заключается в следующем:

- только хорошо разработанная теория высокого уровня, большой степени обобщения может выполнять роль методологии психологических наук;
- четкое разграничение методологии и теории, методологических и теоретических проблем психологии дает возможность более эффективного развития теории психологических наук и решения их теоретических проблем» (Г.В.Телятников, 2004).

Мы столь подробно остановились на положениях работы Г.В.Телятникова, потому что в ней поднимаются крайне важные для современной методологии психологической науки вопросы.

Очень важно подчеркнуть, что необходимо различать собственно методологию психологии и теорию психологии и, несомненно, методология не должна подменять собой теории. Несомненно, что те или иные психологические теории могут иметь методологическое значение и выступать в качестве методологии при осуществлении конкретного психологического исследования. Но должна существовать собственная методология психологической науки в узком смысле, обеспечивающая (как будет продемонстрировано ниже) выполнение определенных функций.

Методология психологической науки, по нашему глубокому убеждению, пока еще не является устоявшейся, сформировавшейся теорией. Напротив, методология психологии представляет собой (и, по-видимому, должна

представлять) совокупность идей, понятий, принципов, схем, моделей, концепций и т.д., и в каждый момент времени на первый план выходят те или иные ее аспекты. И если перед психологией встают новые задачи, то и методология должна осуществлять соответствующую проработку, создавая новые методологические модели. Иными словами, методология психологии имеет конкретно-исторический характер.

В 1997 году, приступая к циклу методологических исследований и намечая контуры новой методологии психологической науки, мы отмечали, что, вероятно, она должна складываться из следующих составляющих, соответствующих трем основным группам задач, стоящих перед этой областью знания:

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

Прошедшие годы показали, что эскиз методологии психологии был намечен верно. За прошедшие годы многое изменилось, было проведено значительное число исследований, различными авторами опубликованы результаты методологических разработок, существенно продвинувших методологию психологии во всех трех направлениях. Не имея возможности в рамках настоящей работы (в силу ограниченности объема публикации) дать обзор достижений в области методологии психологии, остановимся лишь на некоторых моментах.

Большие успехи достигнуты в области когнитивной методологии. В последние годы заметно оживление исследований в этой области. Определенным показателем прогресса в этой области методологии является проведение тематических методологических семинаров в Ярославле: 2003 – «Методология психологии», 2004 – «Предмет психологии», 2005 – «Метод психологии». Планируется проведение очередных ярославских методологических семинаров: 2006 – «Проблема объяснения в психологии», 2007 – «Категориальная структура психологии», 2008 – «Категория психического», 2009 – «Проблема сознания и бессознательного», 2010 - «Психологическая наука и психологическая практика»; 2011 - «Система психологических наук»; 2012 - «Направления и школы в психологии»; 2013 - «Процессы дифференциации и интеграции в психологии»; 2014 - «Закон в психологии».

Характеризуя достижения методологии в области когнитивной методологии, нельзя не отметить вышедшие в последние годы работы, получившие широкую известность. В эти годы появились работы А.В.Юревича, по-

священные проблеме кризиса в психологии, принципу методологического либерализма, структуре психологических теорий (Юревич, 1999, 2001 и др.), интересные методологические исследования В.М.Аллахвердова (2002, 2005) и др.

Важно констатировать, что в последнее время предприняты интересные исследования возможностей и перспектив системного подхода в современных условиях (Барабанщиков, 2004, Карпов, 2004).

Отметим только, что продвижение в разработке методологических проблем (предмета и метода психологии) порождает новые. Наиболее актуальной проблемой в области когнитивной методологии сейчас представляется методологический анализ самого процесса психологического исследования. Следует подчеркнуть, что при множестве работ, опубликованных в последние годы на эту тему, остается значительное количество «белых пятен». По нашему мнению, одним из важнейших вопросов здесь является выявление роли и внутренней структуры теоретического метода. Можно полагать, что специальное исследование этого вопроса позволит существенно продвигнуться в разработке когнитивной методологии.

Отметим, что если восемь лет назад ни коммуникативной методологии, ни методологии психологической практики вообще не существовало, то сегодня они складываются в самостоятельные методологические концепции.

Коммуникативная методология. Хорошо известно, что в психологии накоплено огромное количество различного фактического материала, выдвинута масса гипотез, сформулировано множество концепций разного уровня. Вместе с тем обобщающей концепции (на что психологическая наука была явно ориентирована) создать не удалось, хотя некоторые направления в психологии минувшего века на это (явно или неявно) претендовали. Многими выдающимися психологами XX столетия предсказывалось, что близко то время, когда в психологии наступит долгожданное единство (при этом обычно указывался ориентиром 2000 год или наступление нового века). Как мы теперь можем убедиться, означенное единство не наступило, да и интегративные тенденции в психологии сегодня не выглядят так многообещающе, как это представлялось в шестидесятые годы. Специальное исследование показало, что для реализации интегративных тенденций требуется специальная работа со стороны психологического сообщества. Это и заставило приступить к разработке коммуникативной методологии, направленной на обеспечение лучшего взаимопонимания между различными направлениями, школами, подходами в психологии.

Основная трудность на этом пути состояла в разработке аппарата коммуникативной методологии. Большинство исследователей полагало, что такое вообще невозможно, т.к. различные психологические концепции являются несоизмеримыми. Такое мнение представлялось многим достаточно

обоснованным, т.к. хорошо известно, что разные школы по-разному трактуют сам предмет психологии, а практически любое психическое явление может быть объяснено с помощью различных психологических теорий. Были проведены исследования (Мазилев, 1998, 2000), посвященные изучению соотношения теории и метода в психологии. Обнаружилось, что соотношение теории и метода в психологической концепции представляет собой структурный инвариант, характеризующий любую психологическую концепцию. Ядром этого инварианта является предтеория, в которой зафиксировано представление ученого о предмете исследования (тем самым соотносительное с предметом психологии, поскольку проблема в структуре предтеории «опредмечена»), о методе, о базовой категории данного исследования и основных моделирующих представлениях. Таким образом, была создана основа для разработки модели коммуникативной методологии, позволяющей в различных психологических концепциях обнаруживать зоны совпадения и зоны несогласования (Мазилев, 2002, 2003). Например, уровневое понимание психологического метода (согласно коммуникативной модели, можно говорить об идеологическом, предметном и процедурном уровнях) позволило внести ясность в соотношение различных психологических концепций, выявив реальные различия между методами, используемыми авторами. Таким образом, возникла возможность для реальной коммуникации концепций в области научной психологии.

Можно назвать основные положения, составляющие фундамент концепции коммуникативной методологии, направленной на реальное соотношение различных психологических теорий:

1. Представление о предмете психологии как сложном, многоуровневом. Дифференциация уровней предмета позволяет избежать многих недоразумений, поскольку соотношение концепций должно происходить на уровне «реального» предмета. Разработка концепции предмета представляет сложнейшую задачу, но ее решение совершенно необходимо, т.к. является обязательным условием для продвижения в этом магистральном направлении.

2. Представление о понятийной структуре современной психологии как требующей специального научного анализа. Многие недоразумения в психологии возникают из-за неоднозначного понимания многих терминов. Множественность определений и трактовок была и остается «фирменным» знаком психологии. Важным в этом отношении представляется уровневый анализ, позволяющий выявить и дифференцировать мнимые и действительные расхождения. Подобного рода проблемы возникают по отношению едва ли не к каждому психологическому понятию, что, несомненно, затрудняет работу по интеграции психологического знания. Выявление подлинного и

мнимого спектра значений того или иного понятия - еще одна актуальная задача коммуникативной методологии психологической науки.

3. Рабочая схема осуществления соотнесения психологических концепций. Реальное соотнесение психологических концепций предполагает использование рабочей схемы, определяющей технологию соотнесения (с помощью которой будут производиться конкретные операции соотнесения). Принципиальная сложность состоит в том, что такая схема должна представлять собой инвариант, характеризующий любую психологическую концепцию. Поскольку многообразие психологических теорий общеизвестно, задача кажется практически невыполнимой. Однако наши предшествующие исследования показали, что может быть намечен путь решения и этой проблемы. Наши исследования в области методологии психологической науки показали, что может быть выделена универсальная проблема, с которой сталкивается любой исследователь-психолог (подчеркнем, вне зависимости от того, осознает он это или действует интуитивно), - проблема соотнесения теории и метода. Первоначально нами была разработана на основе историко-методологических исследований исходная схема, которая в последующих исследованиях была уточнена и подвергнута проверке на универсальность.

Специальные исследования показали, что данная модель может рассматриваться как универсальная. Универсальность данной модели обеспечивается тем, что:

-в ней задан предмет психологии. Таким образом (напомним, предмет многоуровнев, исходное понимание максимально широкое – «площадка для сборки») оказываются реально соотносимыми любые психологические концепции (которые действительно являются психологическими – по предмету исследования);

-в ней задан метод. Любая психологическая концепция предполагает использование тех или иных методов (принципиально схема не изменяется даже в случае чисто теоретической концепции, она в данном случае лишь модифицируется; в данной статье мы не будем специально анализировать подобную ситуацию). Поскольку метод многоуровнев, появляется реальная возможность поуровневого соотнесения различных психологических концепций;

-предтеория является важнейшим понятием в процедуре соотнесения. Моделирующие представления, к примеру, обычно не только не вербализуются исследователем, но и вообще не эксплицируются. Тем не менее этот элемент является чрезвычайно важным (нами было показано, что различные теории мышления, к примеру, отличаются в первую очередь тем, что используют различные моделирующие представления). Естественно, то же самое можно сказать и о базовой категории, и о других компонентах предтеории;

-создается возможность для реального соотнесения различных типов и способов объяснения.

В направлении коммуникативной методологии в настоящее время также появляются новые акценты. Разработка основ коммуникативной методологии сделала возможной постановку проблемы интеграции психологического знания. Среди работ в этом направлении необходимо отметить исследования В.А.Янчука, в которых реализуются идеи интегративно-эклетиического подхода (Янчук, 2005). Интегративно-эклетиический подход обосновывает необходимость и продуктивность сотрудничества и партнерства различных психологических традиций. Он направлен на взаимообогащение и взаиморазвитие. Важно подчеркнуть, что данный подход представляет собой не «декларацию о намерениях», а он уже успешно реализуется на практике (Янчук, 2005).

Наконец, третье направление – методология психологической практики. В последние годы в нашей стране наблюдается интенсивное развитие практической психологии. Возникает огромное количество психопрактик, психотехник, психотехнологий, практико-ориентированных подходов. Естественно, что это не может не породить значительного числа новых, в том числе и методологических проблем. Многочисленные психологические практики должны быть проанализированы, классифицированы, что представляется необходимым для выявления их реальных возможностей. Вместе с тем мы можем констатировать, что теоретико-методологический анализ многочисленных практик до сих пор не осуществлен. Более того, не выполнена даже предварительная работа по разработке средств методологического анализа психологической практики. Поэтому монография И.Н. Карицкого является чрезвычайно актуальным, методологически и теоретически значимым исследованием, поскольку в значительной степени восполняет существующий в современной психологической науке пробел.

Итак, работа И.Н. Карицкого посвящена теоретико-методологическому исследованию проблем современных социально-психологических практик. Актуальность темы обусловлена рядом факторов и не в последнюю очередь связана с многообразием подходов к трактовке социально-психологических феноменов как внутри психологической науки, так и при их реализации на практике. Одну из своих задач автор видит в выработке общезначимых критериев для анализа содержания различных психопрактических систем, их сравнения и оценки. Эта задача реализуется через разработку теоретической модели психологической практики и выяснение механизмов формирования видов психологических практик. Разработанная модель предлагает определенные методологические инструменты для соотнесения между собой концептуального, методического и иного содержания психотехнологий и психотехник.

Автор исследует основное теоретико-методологическое содержание понятия психологической практики, формулирует представление о пространстве собственной психологической практики в отличие от прикладного использования данных психологической науки в других сферах социальной деятельности. Автор доказывает тождество понятий психологической и социально-психологической практики, обосновывая это тем, что всякая практика является социальной по своей сути и психологическая практика может быть развернута только как социально-психологическая практика. Далее автор исследует понятийное пространство практической психологии. Детальное внимание уделяется анализу конкретных видов психологической практики, в частности, психотерапии, психокоррекции, психологическому консультированию, психологической помощи, психологическому тренингу, диагностике, личностному росту и другим, их сравнению по ряду критериев. В конце главы автор формулирует важное положение о том, что психологическая практика является центральной категорией практической психологии.

Отдельная глава его работы посвящена системно-динамическому исследованию психологической практики и анализу конкретных психопрактических систем. Автор показывает, что психологическая практика представляет собой систему относительно самостоятельных действий, подчиненных основной деятельности, которая организует ее в смысловом и технологическом отношении. В связи с этим выделяются понятия деятельностнообразующих и дополнительных аспектов. Деятельностнообразующие аспекты, становясь ведущей деятельностью, образуют виды психологических практик. Другой момент анализа связан с введением понятий предпосылок и оснований психологических практик. Автор выделяет социальные, личностные, концептуальные, методологические, практические и феноменальные предпосылки и основания психологических практик, исследует взаимосвязь аспектов и оснований как в теоретическом плане, так и в процессе анализа ряда конкретных психопрактических методов. Развернутому исследованию подвергается психотехнологическое и психотехническое содержание психологической практики, доказываемая, что оно является структурной компонентой методологических оснований.

И.Н.Карицким предложен ряд классификаций психологических практик, на основе того содержания (аспекты, основания), которое было выявлено в процессе построения модели психопрактики. Содержание деятельностнообразующих аспектов положено в основу классификаций по основным видам практик. Содержание разных уровней концептуальных и методологических оснований позволяет классифицировать практики по направлениям и школам в психологии, по базисным уровням воздействия, по ценностным признакам, критериям рефлексивности, структурированности и другим.

Авторская концепция психологической практики имеет несомненный теоретико-методологический и прикладной интерес. Одним из ее результатов является экспликация содержания психологической практики в развернутую теоретическую модель, которая адекватно выражает основные взаимосвязи и механизмы психопрактического процесса. Предложенная модель имеет ряд прикладных аспектов. В методологическом отношении она может служить теоретико-методологической основой для последующих исследований, она также может быть использована в учебном процессе, в том числе в прикладных курсах.

В концепции И.Н.Карицкого в качестве центральных моментов следует выделить следующие:

1. Сущность и содержание психологической практики (психопрактики).
2. Модель психопрактики.
3. Классификационный анализ психопрактик на основе содержания модели.

Стоит подчеркнуть, что сущность и содержание психологических практик подвергаются специальному методологическому анализу фактически впервые. Между тем не подлежит сомнению, что это один из важнейших вопросов методологии современной практической психологии. Содержание монографии позволяет прийти к выводу, что И.Н.Карицкий вносит значительный вклад в разработку этого вопроса.

Но наибольшее значение, по нашему мнению, для современной методологии имеет разработанная автором модель психологической практики. Не останавливаясь подробно на анализе этой части концепции И.Н.Карицкого, отметим, что автор детально рассмотрел следующие аспекты:

1. Предпосылки психопрактики.
2. Вертикальную структуру психопрактики – психопрактические основания, среди них:
 - a. концептуальные;
 - b. методологические;
 - c. практические;
 - d. феноменальные.
3. Уровневый анализ методологических оснований психотехнологического, психотехнического и методического содержания (каждый уровень оснований имеет свою уровневую структуру).
4. Горизонтальную структуру психопрактики – психопрактические аспекты, среди которых выделяются две группы:
 - a. деятельностнообразующие (например, психотерапевтический, консультационный, тренинговый и пр.);
 - b. дополнительные (например, контекстуальный, компенсационный,

интеграционный и пр.).

5. Механизм формирования вида психопрактики путем генерализации деятельностнообразующего психопрактического аспекта.

6. Взаимное соотношение предпосылок, оснований и аспектов психопрактики.

7. Динамическое содержание психопрактики.

8. Полную модель психопрактики.

9. Анализ содержания конкретных психопрактических систем на основе модели психопрактики.

10. Эвристические возможности предложенной модели.

Как представляется, разработка модели психологической практики И.Н.Карицким является наиболее значительным вкладом в методологию.

Этот вклад тем более значителен, что позволяет построить (и эта работа автором выполнена) научно обоснованную классификацию психопрактик. По нашему мнению, это совершенно замечательный результат: впервые появляется возможность не просто перечислять различные психологические практики, но сопоставлять их по существенным основаниям.

Не станем подробно анализировать содержание монографии И.Н. Карицкого. Отметим лишь три наиболее значимых, на наш взгляд, момента.

Первое. Значение работы И.Н. Карицкого в том, что она открывает новую главу в разработке методологии отечественной психологии. Методология в трактовке автора предстает достаточно стройной системой положений, представляющий собой рабочий инструмент психолога. Методология психологической практики столь подробно разрабатывается в нашей науке впервые.

Второе. Значение работы И.Н. Карицкого также в том, что предложенная им модель – работающая, т.е. позволяющая конструктивно решать различные возникающие проблемы. Например, из концепции И.Н. Карицкого становится более понятна логика развития той или иной практики, механизмы и основные типы развития практик.

Третье. Одна из центральных задач научной психологии – выработать непротиворечивую картину психического. Это возможно только при интеграции психологического знания, что должна обеспечить разрабатываемая в последние годы коммуникативная методология. Работа И.Н. Карицкого вносит существенный вклад и в эту область. Различные психологические практики могут быть проанализированы, они становятся соотносимыми.

Книга И.Н. Карицкого вносит существенный вклад в методологию психологии и фактически создает новое направление в науке. На наших глазах складывается методология психологической практики. Новая методология, которой еще нет, и которая, согласно И.П.Волкову, должна представлять собой «непротиворечивую, логически цельную систему философских и тео-

ретических принципов, отражающих понимание сущности психики как основного предмета исследований в психологии и управляющих на основе этой гносеологической конструкции мыслями и действиями психологов в их научных исследованиях и в научно-практической, в том числе педагогической, профессиональной деятельности».

Мы остановились на фундаментальной работе И.Н.Карицкого, чтобы специально подчеркнуть: она закладывает основы методологии психологической практики.

Но возникает еще один (причем важнейший для современной методологии психологии) вопрос: есть ли непосредственная связь между методологией психологической науки и методологией психологической практики, или они обречены на параллельное и относительно независимое существование?

Наш ответ однозначен: мы полагаем, что такая связь существовать должна, просто в настоящий момент она не эксплицирована (в первую очередь из-за теоретической неразработанности проблемы предмета психологии). Остановимся на этом моменте более подробно.

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В.Н.Дружинина, практическая психология "отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач" (В.Н.Дружинин, 1999). В целом эта констатация справедлива, т.к. практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступает и академическая психология, "дополненная" примерами "из жизни", и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т.п., и так называемая "pop psychology" - психология для массового читателя, и т.д.), тем не менее уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это наука, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неиз-

бежно исторически ограниченным) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии малоперспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попробуем их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – т.н. предмет науки. Как правило, это результат мыслительной деятельности познающего, т.е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Объект принципиально целостен. В качестве объекта в практической психологии выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отличается от трактовки личности в академической психологии (можно указать, по меньшей мере, десять принципиальных отличий) (Мазилев, 2000). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаясь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаясь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем (1894)). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моде-

лей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т.к. практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии - обнаружить общие законы и "вписать" предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различаются и представления об "итоговом продукте": в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие "законы жизни" научного предмета, в практической психологии это "всего лишь" описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию "индивидуального" случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря методологии, причем методологии коммуникативной. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии. Как представляется, предмет психологии имеет сложное уровневое строение. В этом направлении наиболее актуальной видится задача интеграции научно-психологического знания, с одной стороны, и практико-ориентированного психологического знания, с другой. Мы полагаем, что условием интеграции психологического знания в целом и эффективного взаимодействия научной и практической психологии является дальнейшая разработка проблемы предмета психологии.

Можно полагать, что единый предмет психологии – психика – будет находить различное воплощение в частичных предметах. Вспомним о предпринимавшихся попытках построить систему психологических понятий. В данном контексте представляет особый интерес концепция, разрабатываемая А.А.Тюковым. «Я предлагаю собственную конструкцию категориального ядра новой психологии в целостной картезианской картине «пространства существования и развития человеческой души», задающего предмет психологии в целом как предмет комплексной науки и базовые предметы – как разделы психологической науки. Привычные и знакомые нам категории личности, сознания и деятельности вводятся как независимые и задающие отдельные базовые предметы и, соответственно, теории: личности, сознания, деятельности, а главное – возвращающие «душу» в качестве действительности психологического изучения» (Тюков, 2000). Нельзя исключить того, что на последующих этапах интеграции психологического знания именно эти категории – личность, сознание, деятельность - будут играть организующую роль.

Решение методологических проблем никогда не является окончательным: продвижение в одном аспекте порождает необходимость пересматривать другие. Рассмотренные в статье исследования представляют лишь один из возможных путей разработки методологии психологии. Существуют и другие пути. Но без методологических разработок – сейчас это уже совершенно ясно – невозможно удовлетворить «тоску по целостности». Об этом писал в «Автобиографии» Джером Брунер: «Я надеялся, что психология сохранит целостность и не превратится в набор несообщающихся поддисциплин. Но она превратилась. Я надеялся, что она найдет способ навести мосты между науками и искусствами. Но она не нашла» (Цит. по В.П.Зинченко, 2003). Методологические исследования сохраняют надежду на достижение интеграции. Хотя бы в отдаленной перспективе.

СЕКЦИОННОЕ ЗАСЕДАНИЕ

О ПОСТАНОВКЕ ЦЕЛИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Абрамова М.Г., аспирант Московского государственного педагогического университета

Согласно теории системогенеза деятельности цель является центральным компонентом деятельности и ее системообразующим фактором. Цель рассматривается как идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности. Цель представляет собой предвидимый результат, представленный в его качественных и количественных параметрах. Цель соотносится со средствами достижения результата, направляет и определяет способ и характер деятельности, играя важнейшую роль в формировании психологической системы деятельности.

Эти общие утверждения можно отнести и к такому виду деятельности, как учебная. Однако специфика учебной деятельности состоит в том, что по своей природе эта деятельность является совместной, учитель и ученик выступают здесь как партнеры, и на этапе ее освоения мотив принадлежит ученику, а цель – учителю. На уроке в качестве цели могут выступать знания, которые необходимо усвоить, способы действий (умственных и физических), которыми необходимо овладеть, нравственные качества, которые необходимо сформировать. Цель, заданная учителем, становится для ученика субъективной целью. Это происходит только в случае принятия учеником цели, поставленной учителем. Следовательно, для того чтобы ученик стал активным субъектом собственной учебной деятельности, необходимо решить проблему постановки цели таким образом, чтобы она стала лично значимой и направляла бы его активность. Структура урока, построенного в парадигме субъект-субъектных отношений, должна включать этап постановки цели для учащихся. Отсюда следует, что каждый учитель должен обладать компетенцией в области постановки учебных целей.

Анализ литературы, посвященной проблемам учебной деятельности, показал отсутствие каких-либо критериев или требований, которыми мог бы руководствоваться учитель при постановке цели учебной деятельности для ученика. Соответственно, учителя не обладают необходимыми рекомендациями для организации процесса целеполагания учащихся. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и школьной практики, мы попытались наметить такие критерии. Были выделены следующие требования к постановке цели:

1. Единственность главной цели урока.
2. Понятность для детей ее формулировки.

3. Сформированность к моменту постановки цели средств ее достижения у школьников (соответствующих понятий и способов действий).
4. Наличие познавательного интереса как смыслообразующего мотива деятельности.
5. Соблюдение логики при предъявлении цели.
6. Небольшое, обозримое число шагов, ведущих к ее достижению.
7. Краткость.
8. Четкость, однозначность, конкретность при определении характера, способа действий и параметров результата.
9. Наличие обратной связи.
10. Использование возможностей коллективной работы.
11. Выраженная заинтересованность и уверенность учителя в успехе.
12. Активность учащихся при постепенном повышении степени их самостоятельности.

На уроке при постановке цели учитель переводит ее в учебные задачи, которые конкретизируют, детально описывают достижение результата. Поэтому очень важно, чтобы учебные задачи соответствовали поставленной цели урока, чтобы их решение в итоге приводило к достижению именно этой цели.

Актуальной представляется проблема, каким образом происходит постановка учебных целей в практике начального обучения. В своем исследовании мы выявляли уровень умения учителей начальных классов ставить цели учебной деятельности. При этом использовались наблюдение и анализ уроков. Было проанализировано 36 уроков, проведенных 17 учителями младших классов. В первую очередь нас интересовало, ставит ли учитель на уроке цель для учеников, каким образом он это делает и не подменяет ли педагог постановку цели формулировкой темы урока.

Результаты анализа уроков показали, что на 20% уроков ни цель, ни тема урока учащимся не сообщались. В 11% случаев постановка цели была подменена вербализацией темы урока. Лишь на 69% уроков так или иначе была поставлена учебная цель. При этом в большинстве случаев постановка цели не была четкой, однозначной, конкретной при задании способов действия и параметров результата, не соблюдалась единственность главной цели урока – часто в начале урока учителя обозначали две, три и более целей или говорили неопределенно: «Сегодня мы все повторяем и закрепляем», «Сегодня мы будем решать примеры и задачи». На большинстве уроков цель учащимся непонятна, она или формально сообщается им, или подается нелогично. В формулировках цели прослеживается неконкретность, обтекаемость, многословность. Некоторые учителя не сразу приступают к постановке цели, начинают урок пространными вступлениями, отвлекаются по поводу дисциплинарных воздействий, употребляют заведомо незнакомую детям

лексику. При постановке цели учителя не обеспечивают обратную связь таким образом, чтобы дети принимали учебную цель и активно участвовали в осознании цели. Лишь на 11 уроках из 36 учителя выстраивали взаимодействие с учениками с учетом необходимости обратной связи. Более того, на уроках практически не использовались возможности коллективной работы. Для учащихся начальных классов особенно важно, чтобы их учитель проявлял заинтересованность и выражал уверенность в успешном достижении цели. Однако на практике педагоги редко учитывают эту потребность младших школьников.

В результате такой постановки цели учащиеся даже при наличии у них средств для ее достижения (в 72% случаев) не проявляют на уроках активности, свидетельствующей о принятии ими цели учебной деятельности. По нашим наблюдениям, в качестве активных субъектов учебной деятельности школьники выступали лишь на 9 уроках из 36, что составляет 25%.

Таким образом, анализ уроков показал, что на практике учителя в большинстве случаев ставят цель на уроке, но делают это интуитивно, не руководствуясь при этом какими-либо критериями. Вследствие такой постановки степень принятия учащимися поставленных перед ними учебных целей низка и основной механизм целеобразования при обучении учащихся младших классов не работает. Следовательно, не происходит формирования ученика как субъекта учебной деятельности. Можно сказать, что в настоящее время развитие механизмов целеобразования в учебной деятельности младших школьников происходит стихийно.

Отсюда вытекает необходимость целенаправленной работы учителей по постановке цели на уроке. Умение ставить учебные цели для школьников составляет важную часть профессиональной компетентности учителя, следовательно, каждый педагог должен сознательно учиться постановке целей учебной деятельности. Для этого необходима разработка теоретических положений и практических рекомендаций по проблемам целеобразования в учебной деятельности.

УЧЕБНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аверин А.В., Коми государственный педагогический институт,
старший преподаватель**

Современное начальное образование представлено параллельным функционированием нескольких целостных систем обучения: традиционной, развивающей (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов), вариативной («Школа 2000...» - «Школа 2100» и др.). Практика организации образовательного процесса в среднем звене показывает, что большинство этих систем

не имеет своего преемственного продолжения. Обычно данный факт выражается в организации обучения в среднем звене по традиционной системе обучения. По мнению Л.А. Ясюковой, отсутствие преемственных связей между ступенями обучения является одной из возможных причин, влияющих на возникновение дезадаптивных механизмов. Организация преемственных связей между ступенями обучения предполагает обеспечение таких условий, которые позволят субъекту образовательного процесса «безболезненно» пережить переходный этап, принять основные задачи развития на новой ступени, разрешить образовательный кризис, что, по нашему мнению, является сущностью процесса адаптации и позволяет рассматривать ее как показатель обеспечения преемственности. Рассмотрение социально-психологической адаптации как показателя преемственности в переходные периоды позволяет выделить единые критерии оценки эффективности организации преемственных связей.

Анализ литературы по проблеме социально-психологической адаптации учащихся к условиям обучения в среднем звене показал недостаточную разработанность данной проблемы: отсутствуют четкие критерии адаптированного состояния младших подростков, отсутствует информация о механизмах адаптации в данный переходный период, о структуре адаптации и ее динамике и т.д.

Исследования ряда авторов (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, И.Н. Симаева, Л.А. Ясюкова) позволили выделить основные критерии социально-психологической адаптации учащихся к среднему звену. В нашем исследовании в качестве таковых рассматриваются продуктивность деятельности (успеваемость), личностно-мотивационный блок (направленность учебной мотивации, школьная тревожность), положение ученика в системе межличностных отношений (социально-психологический статус, эмоциональная экспансивность, групповая взаимность и сплоченность), особенности учебной деятельности (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действия оценки, действия контроля).

В качестве испытуемых в исследовании принимали участие ученики пятых классов г. Сыктывкара Республики Коми, обучающиеся по системе традиционного обучения. Выборка была разделена на две группы. Первая группа – ученики, ранее обучавшиеся по традиционной системе обучения (ТО), вторая – ученики, ранее обучавшиеся по развивающей системе (РО, система Л.В. Занкова). Выборка составила 173 человека, из них 98 человек – ученики, обучавшиеся по ТО, 75 человек – ученики, обучавшиеся по РО. Временной график проведения диагностических срезов осуществлялся по следующей схеме: 3 неделя, 8 неделя, 15 неделя, 22 неделя, 34 неделя от начала обучения в пятом классе. Всего на протяжении всех пяти этапов в исследовании участвовало 40 учеников, ранее обучавшихся по ТО, и 32 учени-

ка, ранее обучавшихся по РО, что составляет 41,82% от общей численности выборки исследования. Основное предположение, проверяемое в рамках исследования, заключается в предположении характера влияния обеспечения преемственных связей между ступенями обучения: у учащихся, ранее обучавшихся по ТО, продолжающих обучение по ТО, процесс адаптации протекает легче, чем у учащихся, ранее обучавшихся по РО, продолжающих обучение по ТО.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Интегральные показатели социально-психологической адаптации (СПА) пятиклассников обеих групп значительно различаются: этот показатель выше в группе учащихся, обучавшихся по системе Л.В. Занкова ($p < 0,01$). Различия также существенны при $p < 0,01$ по объективным и субъективным критериям СПА.

Динамика СПА пятиклассников обеих групп имеет схожие тенденции. Так, на третьей неделе от начала обучения для обеих групп характерны низкие показатели адаптированности. В период с третьей по восьмую неделю от начала обучения отмечается повышение показателей адаптированности. В период с восьмой по пятнадцатую недели данный показатель стабилен. Высокие показатели адаптированности пятиклассников обеих групп отмечаются в период с пятнадцатой по двадцать вторую недели от начала обучения. К тридцать четвертой неделе показатели адаптированности снижаются и практически достигают уровня восьмой – пятнадцатой недель. Различия динамики СПА учащихся в обеих группах существенны при $p < 0,01$.

Анализ структуры СПА в обеих группах показал, что в ходе процесса адаптации изменяются параметры СПА и их функциональные связи друг с другом. К 34 неделе значительно изменяется уровень параметров СПА по сравнению с началом обучения в пятом классе. Наиболее значимые различия отмечаются в уровне выраженности таких параметров, как школьная тревожность, направленность учебной мотивации, успеваемость. Установлено, что в течение обучения в пятом классе увеличивается общее количество связей между компонентами структуры СПА.

Анализ структуры СПА в группах учащихся, проведенный с помощью корреляционного анализа Пирсона, позволяет выделить следующие особенности. На третьей неделе от начала обучения в группе учащихся, обучавшихся по ТО, сильные корреляционные связи устанавливаются между показателями развития межличностных отношений (социометрический статус, групповая сплоченность и др.). В группе учащихся, обучавшихся по РО, функциональные связи устанавливаются между показателями межличностных отношений, учебной деятельности (учебно-познавательный интерес, учебные действия) и направленностью учебной мотивации.

К концу обучения в пятом классе структура СПА в группе учащихся, обучавшихся по ТО, усложняется и включает функциональные связи между показателями межличностных отношений, личностно-мотивационным блоком, продуктивностью деятельности. В группе учащихся, обучавшихся по РО, функциональные связи устанавливаются между личностно-мотивационным блоком, положение ученика в системе межличностных отношений, продуктивностью деятельности. Базовыми компонентами структуры СПА учащихся, обучавшихся по ТО, являются показатели положения ученика в системе межличностных отношений, продуктивность деятельности, школьная тревожность, направленность учебной мотивации. Базовыми компонентами структуры СПА учащихся, обучавшихся по системе Л.В. Занкова, являются направленность учебной мотивации, показатели межличностных отношений, продуктивность деятельности. В целом структура адаптации, интегрируясь в начале обучения, претерпевает существенные изменения в процессе обучения в пятом классе: усложняется структура, устанавливаются новые функциональные связи.

Таким образом, социально-психологическая адаптация учащихся рассматриваемых групп, отличается следующими особенностями:

- показатели адаптированности выше в группе учащихся, ранее обучавшихся по РО, что опровергает выдвинутое предположение,
- динамика СПА в обеих группах имеет схожие тенденции при существенных различиях показателей отдельных параметров,
- структура СПА учащихся обеих групп претерпевает существенные изменения в ходе обучения в пятом классе: первично интегрируясь в начале обучения, к концу обучения в пятом классе она усложняется.

СПЕЦИФИКА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ПО РАЗЛИЧНЫМ СИСТЕМАМ

Акимова Е.Ю., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Современная школа должна подготовить человека думающего, который не только имеет знания, но и умеет использовать их в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Вариативность условий, содержания, организации образования определяют специфику развития учащихся. Это обстоятельство вызывает пристальное внимание к проблеме обеспечения благополучия ребенка в учебном процессе, обращает внимание на необходимость учета особенностей индивидуальных показателей готовности детей к обучению в школе при выборе образовательной системы.

Теоретическую основу понимания сущности, структуры, показателей готовности к обучению в школе составили труды Н.В. Нижегородцевой, выполненные в русле концепции системогенеза деятельности и способностей, предложенной В.Д. Шадриковым. Поэтому готовность к обучению в школе рассматривается как «общий уровень психического развития ребенка, представляющий собой готовность к усвоению учебного материала в форме учебной деятельности» (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Н.П. Воронин, 1999). Качественные различия в уровне готовности к школе вызваны индивидуальными особенностями уровней развития отдельных учебно-важных качеств, взаимосвязей между ними, то есть особенностями развития психологической структуры готовности к обучению.

Предшествующие длительные экспериментальные исследования особенностей психического развития учащихся в различных системах начального обучения: традиционной (ТСО), Л.В. Занкова (ЗСО) и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (ЭДСО), позволили определить специфику, направление, содержание развития в условиях каждой из существующих систем, выявить базовые и ведущие компоненты учебной деятельности в каждой из них.

Работа по созданию психологически обоснованных рекомендаций той или иной системы обучения для конкретного ребенка, по комплектованию классов должна строиться с учетом специфики влияния каждой системы обучения на психическое развитие ребенка; требований, которые предъявляются к ученикам в каждой системе; особенностей содержания, форм, методов обучения и, конечно, его целей и предполагаемых результатов.

Важно оценить, требованиям какой системы наиболее полно соответствует актуальный уровень развития ребенка, в каких условиях обучения наиболее полно смогут раскрыться его потенциальные возможности, где он будет чувствовать себя более комфортно, направляя свои силы и деятельность не на избегание неудач и преодоление объективных и субъективных трудностей, а на содержательный анализ учебных задач, на овладение навыками обучения. Согласно Н.В. Нижегородцевой, соответствие исходного уровня психического развития ребенка требованиям школы может рассматриваться как предпосылка успешного начала обучения.

Можно предположить: если к началу школьного обучения у ребенка хорошо сформирован ряд качеств, которые определены как базовые и ведущие для той или иной системы обучения, то он не только быстрее и продуктивнее включится в процесс обучения в ней, но и будет склонен к более успешному овладению учебной деятельностью, навыками самообслуживания и саморазвития. Следовательно, эти качества должны быть развиты на среднем или выше среднего уровне. Также желательно, чтобы уровень развития качеств, существенно не изменяющихся на протяжении начального обуче-

ния в условиях той или иной системы, изначально соответствовал возрастным нормам.

Психологическая основа начала овладения учебной деятельностью вне зависимости от целей и содержания предстоящего обучения образована компонентами всех структурных блоков: функционального, операционного, личностно-мотивационного. Она предполагает активизацию всех возможностей ребенка, связанную с уровнем развития отдельных качеств. Таким образом, для успешного начала обучения вне зависимости от образовательной системы наибольшую значимость имеют особенности функционального состояния, обучаемость; у ребенка должны быть сформированы на уровне выше среднего вводные навыки – актуальные представления о специфическом содержании обучения и способах выполнения учебной деятельности, начальные учебные знания и навыки, необходимые для овладения программным материалом, смысловая догадка – сложное интегральное качество, развивающееся на основе всех мыслительных операций, устойчивое положительное отношение к школе, операция обобщения.

Уже в начале обучения важно, чтобы у ребенка была сформирована такая мыслительная операция, как обобщение. В ЗСО И ЭДСО она является базовой, а в ТСО – ведущей на первом этапе обучения, хотя ей предписываются разные функции: в ТСО – объединение понятий в группы по общим и существенным признакам; в ЗСО – раскрытие существенных связей и зависимостей в учебном материале; в ЭДСО – формирование теоретических знаний на основе объединения имеющейся информации по существенным признакам, причинно-следственным связям и закономерностям.

Важно, если у будущего первоклассника сформировано устойчивое положительное отношение к школе, лежащее в основе совершенствования учебно-познавательных мотивов.

Обобщив теоретико-методологические основы систем обучения, опыт и результаты их реализации, определим качества, высокий уровень развития которых обеспечит наиболее удачное начало школьного обучения в вариативных условиях.

Для успешного начала обучения в ТСО желательно, чтобы показатели развития зрительного анализа, зрительного восприятия, синтеза, механической произвольной (образной и вербальной) памяти, произвольного внимания были выше среднего; были сформированы учебно-познавательные и социальные мотивы. Ребенок был способен понимать и принимать учебные задачи, умел устанавливать и поддерживать дружеские отношения со сверстниками. Последнее умение входит в ядро психологической структуры учебной деятельности, несмотря на минимальное взаимодействие учащихся в процессе обучения.

В связи со стабильно-активной, безусловно доминирующей, инициативной ролью учителя в ТСО, а также внешними (по отношению к ученику) целеполаганием, планированием и анализом учебной деятельности обучение в этой системе может быть комфортным для дисциплинированных, исполнительных, робких, не очень активных детей.

Обучение в ЗСО будет эффективным, если у ребенка выше среднего развиты следующие качества: зрительный анализ и синтез, зрительное восприятие, вербальная смысловая произвольная память, механическая память, вербальное воображение. В этой системе легче адаптируются активные, инициативные, любознательные дети, имеющие опыт общения со взрослыми и детьми, умеющие формулировать мысли, высказывать их и задавать вопросы в различных условиях; способные понимать поставленные задачи.

Рекомендовать обучение в ЭДСО целесообразно инициативному ребенку с устойчивыми учебно-познавательными и социальными мотивами, у которого выше среднего развиты все мыслительные операции, логическая произвольная память, произвольное внимание, сформированы навыки рассуждения. Он должен уметь понимать поставленные задачи, устанавливать и поддерживать положительные отношения с окружающими.

Традиционную и Эльконина – Давыдова системы обучения объединяет требование к достаточно высокому уровню сформированности произвольного внимания (его объему, концентрации, устойчивости). Это качество является базовым на всем протяжении обучения. В ЗСО произвольность не является значимым качеством в структуре учебной деятельности. Организуемая в условиях этой системы познавательная активность школьников в большей мере должна инициироваться детьми, направляться их интересами и желаниями, подкрепляться, следовательно, произвольным вниманием. Но заметим, что способность к произвольной регуляции деятельности заметно совершенствуется лишь в условиях традиционного обучения, следовательно, на момент поступления ребенка в школу в систему Занкова это качество должно быть сформировано хотя бы на среднем уровне и выше среднего – для системы Эльконина – Давыдова.

Поскольку успешность обучения в ЗСО и ЭДСО обеспечивается личной заинтересованностью, активностью, инициативой детей, то следует рассматривать и показатели общей и школьной тревожности. Их значения должны быть адекватными (умеренными). Отклонения от возрастной нормы могут создать дополнительные трудности для ребенка, снизить его конструктивную учебную активность. В ТСО подобное условие не является приоритетным: в процессе обучения в этой системе показатели школьной тревожности имеют тенденцию к стабилизации, в том числе и за счет более равномерной и предсказуемой деятельности учеников.

Теоретический анализ был подкреплен анкетированием учителей, работающих по различным системам начального обучения, и школьных психологов, непосредственно составляющих рекомендации по выбору систем обучения для конкретных детей, по комплектованию классов. В анкетировании приняли участие 80 учителей и 14 психологов 16 начальных школ г. Рыбинска и Рыбинского района, представители школьной администрации, методисты городского департамента образования.

Результаты анкетирования определили наиболее значимые компоненты готовности к начальному обучению в различных системах (респонденты могли указывать несколько значимых качеств). Традиционная система обучения: дисциплинированность – 38,6 %, навыки произвольной регуляции деятельности, самоконтроля – 26,2%, элементарные навыки общения – 18,3 %. Система обучения Л.В. Занкова: активность, самостоятельность – 41,9 %, умение задавать вопросы – 32,8 %, воображение – 29,4 %. Система обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: мотивы учения – 42,7 %, самоконтроль – 34,5 %, навыки рассуждения (анализ, сравнение, абстрагирование) – 29,7 %.

Опыт многочисленных исследований убеждает, что обучение выполняет развивающую функцию, следовательно, каждая из систем обучения обладает развивающим потенциалом. Сопоставление результатов развития учащихся в современных системах доказало, что при должной организации каждая из систем обеспечивает психическое развитие учащихся в соответствии с их возрастными особенностями, организует их эффективную деятельность с использованием приобретаемых знаний и умений, которые в целом полностью отвечают требованиям Государственного общеобразовательного стандарта.

Следовательно, грамотный психологически обоснованный выбор систем обучения направлен, прежде всего, на обеспечение наибольшего комфорта ученика, наиболее полного раскрытия всех его способностей, на облегчение процессов адаптации к школе и овладения учебной деятельностью. И важно учесть, что наряду с фактором разнообразия условий обучения на результаты развития младших школьников влияет своеобразие и уровень развития способностей детей к моменту поступления в школу. Влияние этого фактора сохраняется на протяжении всего начального обучения.

**РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ ОПЕРАЦИИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ**

Артамонова Е.Г., кафедра психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета

Основой и средством психического и личностного развития человека является обучение. В настоящее время перспективной формой обучения является развивающее обучение. Школа стремится не только к познавательному обогащению учеников, но и к развитию их личности в целом. Учитывая это, нужно использовать в обучении особый педагогический подход, основанный на знании закономерностей развития психических процессов. Как утверждал С. Л. Рубинштейн, «развитие человека в отличие от накопления «опыта», овладения знаниями, умениями, навыками – это и есть развитие его способностей».

Важная роль в реализации такого подхода принадлежит начальной школе, так как в этот период ученики активно овладевают не только знаниями, но и самим умением учиться. Память на протяжении всей жизни человека является одной из основных психических функций. Но именно в младшем школьном возрасте происходит наиболее интенсивное развитие мышления и памяти. В частности, создаются благоприятные условия для освоения приемов осознанного запоминания, формируется произвольная мнемическая деятельность. Этим обусловлена необходимость изучения способов развития мнемических способностей учащихся, основанных на овладении различными операционными механизмами.

В настоящее время, к сожалению, в школьной практике отсутствует установка на развитие памяти учащихся. Очевидна необходимость изменения сложившейся ситуации, ведь мнемическая деятельность – основа деятельности познавательной, а стало быть, залог успешной учебы и развития личности учеников. Учителю в современной школе необходимо включать в структуру урока упражнения для целенаправленного обучения учащихся способам логической обработки и запоминания материала. Чем более разнообразными операционными механизмами запоминания будут владеть ученики, тем эффективнее будет их мнемическая деятельность.

Таким образом, изучение условий повышения эффективности мнемических способностей младших школьников – насущная задача педагогической психологии.

Целью нашего исследования стали разработка, обоснование и экспериментальное апробирование программы развития мнемических способностей младших школьников в процессе обучения.

Гипотеза исследования заключалась в том, что продуктивность мнемических способностей младших школьников может быть повышена за счет формирования мнемической операции структурирования; овладение мнемическими операциями повышает уровень произвольного регулирования познавательной деятельности.

Исследование подтвердило положение о развитии мнемических способностей за счет формирования операционных механизмов вначале как умственных действий, а затем как мнемических приемов. Оно также раскрыло возможность формирования сложных приемов обработки информации в более раннем возрасте для увеличения продуктивности запоминания и повышения уровня произвольного регулирования познавательной деятельности.

До и после проведения разработанной нами обучающей программы по развитию мнемических способностей младших школьников мы проводили диагностическое исследование уровня сформированности произвольной регуляции мнемических действий у наших испытуемых, взяв за основу следующие критерии: постановка мнемической задачи, наличие мотивов, характер установок при запоминании, использование мнемических приемов. Таким образом, в результате проведенного сравнения мы убедились, что уровень сформированности произвольной мнемической деятельности третьеклассников при спонтанном и целенаправленном развитии существенно различается.

Мы можем отметить, что по всем выделенным критериям, характеризующим произвольное регулирование мнемической деятельности, показатели испытуемых экспериментальной группы значительно повысились. Эти изменения обусловлены проведенной нами обучающей программой по целенаправленному формированию операции структурирования, которая показала свою эффективность по сравнению с обычной учебной программой, где мнемические способности учащихся целенаправленно не развиваются.

Это было подтверждено результатами эксперимента, а именно тем, что ученики десятилетнего возраста научились самостоятельно использовать мнемический прием структурирования при запоминании учебного материала, благодаря чему существенно увеличилась продуктивность запоминания и повысился уровень произвольной регуляции мнемических действий.

Разработанная программа развития операционного механизма структурирования, включающая как тренировочный текстовый материал, так и учебный материал в рамках школьной образовательной программы, может использоваться учителями младших классов для повышения продуктивности познавательной деятельности школьников.

Теоретические основания, проведенное изучение произвольной регуляции мнемических действий младших школьников и экспериментальное

исследование формирования операционного механизма структурирования позволили нам сделать следующие выводы:

1. У десятилетних учащихся уровень развития мнемических способностей характеризуется скудостью видов операционных механизмов. Это обусловлено тем, что развитие операционных механизмов мнемических способностей происходит у младших школьников стихийно, так как не является предметом целенаправленного формирования в структуре обучения.

2. Выделяя некоторые мнемические приемы на перцептивно-представленческом уровне, ученики чаще всего пользуются наиболее доступным для них способом многократного повторения материала для его запоминания.

3. Развитию мнемических способностей учащихся младшего школьного возраста способствует обучающая программа, направленная на формирование у них отдельных операционных механизмов, в частности операции структурирования. Овладение логическими способами организации информации в целях ее запоминания и воспроизведения является условием успешности произвольной регуляции мнемических действий.

Таким образом, получила полное подтверждение наша гипотеза о том, что продуктивность мнемических способностей младших школьников может быть повышена за счет формирования мнемической операции структурирования и овладение мнемическими операциями повышает уровень произвольного регулирования познавательной деятельности.

Использование мнемического приема структурирования материала целесообразно не только на уроках чтения, русского языка, но также и на уроках, программа которых предусматривает ознакомление с большим объемом информации, требующей последовательного и целостного запоминания. Это уроки информатики, природоведения, логики и т. п.

Овладение учениками операционным механизмом структурирования ведет к увеличению продуктивности мнемической деятельности и повышению уровня ее произвольности. Это также положительно влияет на эффективность всей познавательной деятельности младших школьников: научившись приемам логической переработки информации, они глубже и полнее ее усваивают, сохраняя смысловую целостность изучаемого материала.

ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Борисова М.В., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Эмоциональная сторона педагогического труда имеет важное значение и может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на психофизиологическое состояние и продуктивность деятельности педагогов. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что благоприятное эмоциональное состояние учителя рассматривается как необходимое условие при организации педагогической деятельности, как дополнительный и важнейший фактор учебной успешности обучающихся, в то время как отрицательные эмоциональные состояния могут привести к возникновению феномена эмоционального выгорания.

По данным социально-демографических исследований, труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане социальных видов деятельности и входит в группу профессий с присутствием большого количества стресс-факторов. В связи с этим у педагогов часто наблюдаются профессиональные стрессы, последствиями которых являются развитие невротизации и закрепление социально-нежелательных поведенческих и эмоциональных реакций. Постоянная психическая напряженность педагогов во многом обусловлена особенностями самой профессиональной деятельности. Главными факторами, влияющими на возникновение неблагоприятных эмоциональных состояний у педагогов, являются особенности задач профессиональной деятельности, объекта труда, специфические требования, предъявляемые трудом к профессионалу.

Педагогическая деятельность представляет собой единую функциональную систему, состоящую из ряда компонентов, каждый из которых характеризуется своими специфическими трудностями, влияющими на состояние нервно-психического напряжения педагогов:

1. Целеопределение (целеполагание). Выступает как процесс проектирования личности обучаемого, воспитуемого или формирования модели будущего специалиста. В данном случае отсутствие четко обозначенных и ясных целей может привести к выбору неправильных решений, трудностям соотношения и коррекции целей субъектов педагогической деятельности.

2. Информационный компонент. Включает в себя содержание труда учителя. Обучение и воспитание осуществляется на информационной основе. Поступающая информация должна быть полной, адекватной, точной, своевременной и доступной, следовательно, отсутствие или недостаточность

информации может привести к повышенному напряжению.

3. Прогнозирование. Заключается в предсказании ближних и дальних психологических результатов обучения в определенных условиях его осуществления. Трудности обуславливаются невозможностью точного прогнозирования в связи со спецификой педагогической деятельности, предполагающей отсроченность и неопределенность проявления результатов педагогических воздействий.

4. Принятие решений. Это направленный выбор оптимальных способов влияния на личность. Это процесс выбора из множества возможных способов действий, который больше других удовлетворяет целям обучения и воспитания при сложившейся конкретной педагогической ситуации. При этом сам процесс принятия решений является стрессогенным.

5. Организационный компонент. Перевод замысла или решения в реальное действие достигается реализацией его исполнения – связан с распределением работы между учащимся и преподавателем, а также с координацией совершаемых ими действий. Педагоги испытывают основные трудности в регулировании процесса обучения.

6. Коммуникативный компонент. Представляет собой разнообразие форм взаимодействий участников образовательного процесса. Общение в его различных формах и функциях является основным ведущим способом осуществления деятельности. Оно определяет эмоциональную атмосферу, а, следовательно, и состояние участников образовательного процесса.

7. Контроль и коррекция. Контроль предполагает оценку фактических результатов обучения и воспитания в различные интервалы времени; коррекция – это устранение нежелательных отклонений и изменений в психике и поведении учащихся. Затруднения, вызывающие повышенный уровень нервно-психического напряжения, могут обуславливаться выявлением расхождения между прогнозируемыми и реальными результатами деятельности педагога, а также необходимостью выбора адекватных способов коррекции личности и поведения учащихся.

Состояние хронического эмоционального напряжения в педагогической деятельности может способствовать появлению эмоциональных расстройств, деформации эмоциональной сферы профессионала. Formой такой деформации является эмоциональное выгорание – хроническое неблагоприятное состояние педагога, проявляющееся в психоэмоциональном истощении, деперсонализации и снижении профессиональной мотивации.

Целью проведенного исследования явилось изучение проявлений феномена эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ.

Для диагностики использовался методический комплекс, включающий методы наблюдения, беседы, тестирование, методы математической статистики. Для выявления уровня выраженности выгорания использовался

"Опросник психического выгорания" (А.А. Рукавишников), позволяющий диагностировать основные составляющие выгорания.

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Тулаева. В нем приняли участие педагоги школ. Общее число испытуемых составило 140 человек. Возраст испытуемых от 21 до 55 лет. Образование, в основном, высшее и среднее специальное. Специализация – учителя-предметники, учителя начальной школы, социальные педагоги. Выборка, в целом, женская, число мужчин незначительно.

Результаты исследования выявили высокий уровень выгорания у 38% опрошенных педагогов, для 49% характерны средние значения с тенденцией к высоким, в то время как низкий уровень выгорания обнаружен у 13%. Эти данные свидетельствуют о наличии психического выгорания у большинства педагогов общеобразовательных учреждений как в завершенном виде, так и в процессе его развития на той или иной стадии. Что касается отдельных компонентов выгорания, то здесь получены следующие результаты. Высокий уровень психоэмоционального истощения выявлен у 26%, средний у 53%, низкий у 21% испытуемых. Это говорит о том, что для учителей характерна тенденция к истощению эмоциональной сферы, истощение эмоциональных, физических, энергетических ресурсов, чувство усталости, физического утомления, депрессивное настроение. По шкале личностного отдаления высокие показатели обнаружались у 27%, средние у 49%, низкие у 24% испытуемых. То есть у большинства педагогов отсутствует желание общаться со своими коллегами и учениками, по отношению к которым проявляется раздражительность и нетерпимость. По шкале профессиональной мотивации высокие показатели выявлены у 59% испытуемых, средние у 31%, в то время как низкий показатель выявлен всего в 10% случаев. Это свидетельство низкой мотивации учителей по отношению к выполняемой деятельности. У педагогов отсутствует интерес к работе, снижена творческая активность и продуктивность. Для них характерно чувство собственной некомпетентности и неуспешности.

Таким образом, в результате психодиагностического обследования учителей у педагогов всех школ выявлен достаточно высокий уровень психического выгорания, в структуре которого ведущую роль играет компонент профессиональной мотивации. Анализируя полученные результаты, можно говорить о том, что профилактика эмоционального выгорания педагогов предполагает оптимизацию всех функциональных звеньев системы профессиональной педагогической деятельности.

СПОСОБНОСТИ КАК СИНОНИМ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Быстров А.Н., директор Котласского филиала Архангельского государственного технического университета

Формируемая в России система обеспечения качества высшего образования является совокупностью средств и технологий, используемых для достижения такого уровня подготовки специалистов, который отвечает современным и перспективным критериям и стандартам.

Россия, вступив в новую фазу развития высшей школы с учетом интеграции ее в единое Европейское образовательное пространство, центральной задачей считает проектирование образовательных систем, управление ими и оценку их качественного уровня.

На фоне разбалансировки взаимоотношений между рынком труда и образовательных услуг, а также ослабленных связей поставщиков и потребителей кадров произошла утрата системы оценки уровня подготовки выпускаемых специалистов со стороны потребителя, т.е. оценки их качества.

Высшая школа России, решая три тесно связанные проблемы доступности, качества и эффективности образования, создала хорошую основу для решения первой проблемы, приблизив вузы к заказчику за счет открытия сети филиалов ведущих вузов центральных городов России и регионов, что в свою очередь привело к возможности получения диплома специалиста с низким уровнем знаний, не отвечающим современным и перспективным критериям и стандартам.

ЕГЭ дает возможность поступления в тот или иной вуз одаренным выпускникам школ, однако не решает всех проблем, связанных с поступлением на платной основе, что создает предпосылки снижения качества обучающихся в нем.

Модернизация системы российского образования предусматривает к 2007 году переход вузов на двухступенчатую модель высшего образования: бакалавриата и магистратуры. В связи с этими нововведениями грядет единый подход оценки знаний школьников и студентов по 100-балльной системе, что с точки зрения более точного подхода к оценке качества полученных знаний вполне оправданно. Приведение к единообразию оценочной системы знаний расширяет возможности дифференциации общих и специальных способностей всех учащихся, охваченных единой метрической системой.

В системе оценки качества образовательной деятельности важными входными элементами являются поставщики (средние учебные заведения) и сырье (абитуриенты). К параметрам модели системы качества входных элементов относятся оценка профессиональной пригодности выбранного факультета (специальности, направления), оценка соответствующих задатков и

способностей как общих, так и специальных, полученных посредством тестирования и экспертного оценивания.

При поступлении в высшие учебные заведения приемными комиссиями не берется во внимание уровень общих способностей будущих студентов, являющиеся основой успешного обучения в вузе. Так, Г. Айзенк на основе своих исследований делает вывод о возможности обучения в университете только тех лиц, интеллектуальный коэффициент которых (IQ) не менее 120, а при уровне 100, по его утверждению, это просто неразумно.

Приведенные им средние величины IQ представителей различных профессий = инженеров, экономистов и юристов - колеблется от $120 \pm 13,1$ до $128 \pm 11,7$ ($M \pm \delta$). Средний IQ студентов университетов Европы находится в коридоре 115-120, а докторов наук - примерно 130.

В проведенном исследовании по выявлению уровня структурного интеллекта методом Р. Амтхауэра на выборке 52 студентов экономического факультета Котласского филиала АГТУ была зарегистрирована величина IQ, равная $107 \pm 5,33\delta$. Для сравнения приведем данные Ярославского государственного университета им. К.Д. Ушинского, где уровень структурного интеллекта у студентов факультета иностранных языков первого курса был примерно такой же - $106,84 \pm 18,71\delta$.

Как правило, люди с низким коэффициентом интеллектуальности не могут успешно заниматься деятельностью, требующей высоких умственных способностей. Это правило, по мнению некоторых ученых, не знает исключений. С этой точки зрения интеллект как способность к умственной деятельности, несомненно, является предпосылкой успеха на профессиональном поприще. С другой стороны, нельзя утверждать, что все достигшие определенного уровня в своем умственном развитии добились в жизни заметного успеха. Интеллект – необходимое, но не достаточное качество для достижения успеха и продвижения по службе.

Жизненный успех зависит не только от внутренних предпосылок, но и внешних условий. Помимо прилежания и упорства заметную роль в становлении личности играют социальные факторы и внешнее окружение.

По утверждению ряда ученых, желающий достичь успеха в профессиональной деятельности должен обладать самодисциплиной, мотивацией и интеллектом.

Важными показателями, оказывающими влияние на учебный процесс в группе и на факультете, являются такие способности, как умение рассуждать, решать разного рода проблемы и обучаться чему-либо новому.

Общие способности – это индивидуально-психологические особенности личности, которые определяют успехи человека в различных видах деятельности и общения (познавательные способности), тогда как специальные способности определяют успехи человека в отдельных видах деятельности и

общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие (способности технические, математические, литературные и т.д.).

Совокупность свойств личности, от которых зависит продуктивность какой-либо деятельности, легкость овладения ею, в психологии рассматривается как способность к этой деятельности. В соответствии с этим система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ее ума, от которой зависит продуктивность ее деятельности, может рассматриваться как умственная способность к усвоению знаний.

Общие умственные способности к усвоению знаний Б.Г. Ананьевым были названы обучаемостью. В связи с этим обучаемость входит в содержание умственного развития и отражает интеллектуальные свойства личности как самый надежный показатель. С.Л. Рубинштейн совместил вопрос о способностях с вопросом об умственном развитии и рассматривал такой союз как ансамбль интеллектуальных свойств человека.

Суммарный количественный показатель обучаемости в 60-70-х годах прошлого столетия был назван «экономичностью» мышления. В советский период педагогами и психологами были предприняты усилия для нахождения путей диагностики умственного развития и обучаемости личности как основного компонента, и во многом им это удалось, однако можно, воспользовавшись методами современной психометрии по определению общих и специальных способностей студента, найти искомый показатель, отражающий уровень его умственного развития.

Итак, качество образования в филиале вуза, безусловно, зависит от общего уровня общих и специальных способностей студентов, обучающихся в нем. Нами выявлено, что из множества применяемых в процессе исследования параметров, отражающих общие и специальные умственные способности, одним из важных показателей качества студента является не только уровень его культурно-независимого интеллекта, но и сессионная успеваемость.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

Быстров А.Н., директор Котласского филиала Архангельского государственного технического университета, Заводская О.В.

К характеристике основных компонентов структуры личности подростков, отражающей иерархию соподчиненности свойств личности, относится и психологический тип личности, указывающий на профессиональную направленность. Получение искомых характеристик психологических типов личности полезно еще и тем, что на фоне завершения формирования образа

«Я», роста самосознания в данный период онтогенеза выпускники школ стоят на пороге нового для себя открытия с волнующими их вопросами: «Кем я буду?» и «Чем я буду заниматься?». Таким образом, очень важно знать профессиональные намерения молодых людей, стоящих на пороге взрослой трудовой жизни.

Для получения достоверной информации о психологическом типе личности выпускников средних общеобразовательных школ нами было проведено исследование старшеклассников с целью выявления их профессиональной направленности. При достижении поставленной цели мы обратились к концепции К.Г. Юнга и воспользовались технологией оценки личности Майерс-Бриггс.

В исследовании приняли участие выпускники средних общеобразовательных школ № 18 (50 чел., из них 25 юношей и 25 девушек) и № 1 (39 чел., из них 10 юношей и 29 девушек) г. Котласа в возрасте 16-17 лет, а также 45 студентов первого курса экономического факультета Котласского филиала АГТУ (10 юношей и 35 девушек). Исследование проведено в марте 2005 г., за исключением школы № 1, где оно проводилось в январе 2002 года.

Путем усреднения полученных результатов была выявлена формула, отражающая психологический тип старшеклассников школы № 18. У юношей и девушек зарегистрирован одинаковый **ESTJ** тип (Таблица 1).

Таблица 1.

Параметры, отражающие психологический тип личности выпускников средней общеобразовательной школы № 18, в баллах (M±m)

Пол	n	E	I	S	N	T	F	J	P
М	25	6,24±0,52	4,8±0,55	6,6±0,44	4,44±0,42	6,2±0,33	4,8±0,33	6,68±0,52	4,44±0,53
Ж	25	6,84±0,39	4,04±0,36	6,36±0,51	4,72±0,52	4,92±0,41*	6,08±0,41*	6,28±0,58	4,68±0,57
Общ	50	6,54±0,32	4,42±0,33	6,48±0,33	4,58±0,33	5,56±0,27	5,44±0,27	6,48±0,38	4,56±0,38

ие
дан-
ные

Примечание: звездочкой (*) обозначена достоверность различий в показателях между юношами и девушками: $p < 0,05$ по t-критерию Стьюдента. (Условные обозначения альтернативных психологических пар: **E** – экстраверсия, **S** – сенсорика, **F** – этика, **J** – рациональность, **I** – интроверсия; **N** – интуиция; **T** – логика; **P** – иррациональность).

Данный тип характеризует подростков как практичных, реалистичных, деловых с природными способностями к бизнесу или механике. Их мало интересуют абстрактные теории, они стремятся узнавать либо исполнять то, что имеет прямое значение, или иметь быстрый результат. Часто бывают хорошими организаторами, особенно своего дела. Решительные. Внимательны к мелочам. Вместе с тем у юношей достоверное превышение

имеет показатель по логическому признаку ($p < 0,05$), у девушек же - чувствительности ($p < 0,05$).

В группах юношей и девушек средней школы №1 был зарегистрирован одинаковый **ESFP** тип личности (Таблица 2). Для них характерны общительность, восприимчивость, приветливость. Любят активную деятельность и приключения. Чувствуют себя уверенно в ситуациях, где нужен здравый рассудок и практика общения с людьми.

Таблица 2.

Параметры, отражающие психологический тип личности выпускников средней общеобразовательной школы № 1, в баллах ($M \pm m$)

Пол	n	E	I	S	N	T	F	J	P
М	10	6,5±0,58	4,5±0,58	6,1±0,52	4,9±0,52	4,5±0,37	6,5±0,37	5,2±0,71	5,3±0,71
Ж	29	6,86±0,35	4,13±0,35	5,86±0,29	5,37±0,29	3,86±0,30	7,13±0,30	5,20±0,31	5,79±0,31
Общи	39	6,76±0,29	4,23±0,29	5,71±0,25	5,25±0,25	4,02±0,25	6,97±0,25	5,20±0,29	5,66±0,29

е
дан-
ные

Для всех исследуемых групп выпускников 2002 и 2005 гг. общий средний показатель дал нам **ESFJ** тип личности (Таблица 3). Подростки, стоящие перед выпуском из стен школы и выбором своей будущей профессии, характеризуются как чувствительные и отзывчивые, способные к сотрудничеству. Они стремятся делать то, что приятно другим. Хорошо работают при одобрении и похвале. Продуктивно могут работать в сферах, связанных с общественным служением (Таблица 3).

Таблица 3.

Общие средние данные, отражающие психологический тип личности выпускников средних общеобразовательных школ г. Котласа, в баллах ($M \pm m$)

Пол	n	E	I	S	N	T	F	J	P
М	35	6,37±0,5	4,65±0,5	6,35±0,4	4,67±0,5	5,35±0,3	5,65±0,3	5,9±0,6	4,87±0,6
Ж	54	6,85±0,3	4,09±0,3	5,29±0,4	5,04±0,4	4,39±0,3	6,60±0,3	5,74±0,4	5,23±0,4
Общи	89	6,65±0,3	4,32±0,3	6,09±0,2	4,91±0,2	4,79±0,2	6,20±0,2	5,84±0,3	5,11±0,3

е
дан-
ные

У студентов в обеих половозрастных группах так же, как и у школьников, зафиксирован **ESFJ** тип личности (Таблица 4). Выявленный у юношей **ESFP** тип личности, отличается от общего типа их сверстниц иррациональностью. В психологическом типе личности студентов присутствует признак этичности, тогда как у старшеклассников превалирует логика. На общем фоне экстраверсии в структуре личности студентов в поведении деву-

шек на достоверном уровне выражена рациональность ($p < 0,001$), у юношей же иррациональность ($p < 0,01$).

Таблица 4.

Параметры, отражающие психологический тип личности студентов вуза, в баллах ($M \pm m$)

Пол	n	E	I	S	N	T	F	J	P
М	10	6,9±0,80	3,9±0,72	5,6±0,71	5,4±0,85	4,3±0,76	6,7±0,76	4,4±0,67	6,6±0,67
Ж	35	7,22±0,41	3,77±0,41	6,17±0,31	4,85±0,30	4,65±0,34	6,34±0,34	6,82±0,39**	4,17±0,39**
Общ	45	7,16±0,36	3,8±0,35	6,04±0,29	4,97±0,30	4,57±0,31	6,42±0,31	6,28±0,36	4,71±0,36
дан- ные								*	

Примечание: различия средних достоверны при сравнении юношей и девушек: **- $p < 0,01$; ***- $p < 0,001$.

В результате многомерного анализа данных четче всего проявились следующие факторы: 1) отражающий психологическую альтернативную пару рациональности и иррациональности (вклад - 41,39%); 2) сенсорики и интуиции (вклад - 24,48%); 3) экстраверсии и интроверсии (вклад - 21,66%).

Полученные результаты засвидетельствовали общую экстравертированность выпускников, причем у девушек данный показатель на 45,4% выше по сравнению с показателями юношей. Сравнительный анализ полученных по исследуемым параметрам данных позволил выявить достоверную разницу в парных показателях психологических характеристик- этике (F) и логике (T), что характеризует юношей как более логичных, а девушек – этичных. В связи с этим можно заметить, что юноши более склонны, чем девушки, разбираться в схемах, законах, технических устройствах. Они хорошо понимают объективные законы окружающего мира, умеют анализировать и выделять главные детали. Отличительными чертами выпускниц школы являются умение налаживать отношения с людьми, понимать их эмоциональное состояние, они склонны принимать решения, скорее, исходя из своих симпатий и антипатий, нежели из трезвого рассудка.

Анализируя данные, полученные в ходе проведенного исследования, отмечаем, что подростки при окончании одиннадцатого класса средней общеобразовательной школы в основной своей массе экстравертированы, что характеризует их как любящих быть в центре внимания, открытых для окружающих, разговорчивых, бурно выражающих свои эмоции, скорых на ответ, быстрых в действиях и предпочитающих широту глубине. В системе индикатора типов Майерс-Бриггс (МВТИ) выявленный тип соответствует гипертимной акцентуации характера.

Выраженная экстравертированность девушек, по сравнению с показателями юношей, характеризует их как более открытых в поведенческих

проявлениях. Предпочтительная сфера деятельности исследуемых школьников и студентов может быть связана с бухгалтерским учетом, маркетингом, механикой, практической инженерией, программированием, социологией, техникой, электроникой, юриспруденцией, бизнесом и управлением. Однако надо обращать особое внимание на то, что, принимая во внимание усредненные данные, полученные в ходе проведенного исследования, целесообразно использовать дифференциальный подход к выявлению психологического типа личности отдельно взятого человека.

СИСТЕМНО–ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СТАНОВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛА

Вавилов Ю.П., заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского, профессор, доктор педагогических наук

Становление профессионала имеет не просто системный, а полисистемный характер и тесно связано со всеми сторонами жизни человека, поэтому к процессу профессионализации человека необходим системно-экзистенциальный подход, позволяющий рассмотреть проблему профессионального становления личности полно и всесторонне.

Системно-экзистенциальный подход представляет собой единство системного и экзистенциального подходов. Сущность системного подхода раскрыта в целом ряде научных дисциплин, в частности в общей теории систем, кибернетике, теории организации, системотехнике. Неоднократно использован системный подход и при изучении проблем профессионализации, например в разработке системы профориентации (Е.А. Климов и др.), системы профессионального обучения и профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков), системы становления профессионала (Ю.П. Вавилов, Д.Е. Сьюпер, Ю.П. Поваренков и др.).

Система профессионализации человека может рассматриваться как одна из сложных социальных систем, где личность и общество взаимодействуют в целях успешного решения задач профессионального труда. Системе профессионализации присущи все общие свойства систем: единство, взаимосвязь и взаимообусловленность целого и частей; наличие системообразующего фактора; упорядочение и управляемость; структурность и иерархия; развитие; взаимодействие с другими системами. Вместе с тем система профессионализации имеет свою специфику, обусловленную ее особыми функциями, специфической структурой, взаимодействующими субъектами и объектами, а также рядом других факторов.

По мнению автора статьи, в сокращенном варианте системная модель профессионализации может быть представлена в виде двух блоков, первый из которых включает стадии становления и самореализации личности как профессионала (личностный блок), а второй характеризует направления деятельности общественных институтов профессионализации (социальный блок). Структурные компоненты обоих блоков представлены ниже.

Стадии становления и самореализации профессионала: 1) общее образование как база профессионализации, формирование профессиональной направленности личности, предварительная профподготовка, выбор профессии; 2) участие в конкурсе профотбора и профподбора, поступление в профессиональное учебное заведение; 3) освоение профессии, формирование профессионально важных качеств, трудоустройство; 4) вхождение в самостоятельный профессиональный труд, освоение нормативно одобренного способа деятельности, достижение профессиональной зрелости; 5) профессиональный рост, выработка индивидуально-творческого стиля деятельности, достижение пика профессиональной карьеры; 6) снижение профессиональной активности, выход на пенсию, передача профессионального опыта молодежи.

Направления деятельности социальных институтов профессионализации: 1) организация общего образования молодого поколения, профессиональная ориентация, предварительное профобучение, помощь в выборе профессии; 2) профотбор и профподбор кандидатов на профобучение; 3) организация профессионального образования и трудоустройство профессионалов; 4) управление трудовыми ресурсами, организация и стимулирование профессионального труда; 5) повышение профессиональной квалификации работников, уровня мастерства и творчества профессионалов; 6) обеспечение посильной занятости в труде и достойной жизни пенсионеров, использование их профессионального опыта.

Из сказанного видно, что профессионализация является длительным процессом, охватывающим почти всю жизнь человека. Это непрерывный стадийный (позападный) процесс, в котором стадии профессионализации переплетаются с возрастными периодами жизни человека, этапами его жизненного пути, социализацией, развитием жизненной активности.

В процессе профессионализации важно учитывать не только внешние критерии ее отдельных стадий, но и критерии внутреннего (психического) развития личности профессионала, в частности развития профессиональной сферы личности и показателей данного развития на каждой стадии становления профессионала. Обобщая имеющиеся научные данные, можно предложить следующий перечень внутренних критериев процесса профессионализации применительно к 6-ти вышеуказанным стадиям: 1-я стадия – общеобразовательная компетентность, профосведомленность, адекватность само-

оценки, обоснованность решения о выборе профессии; 2-я стадия – объективность оценки уровня подготовленности к конкурсу профотбора, самостоятельность сдачи экзаменов в профессиональное учебное заведение, устойчивость профессионального выбора, уверенность в своих способностях; 3-я стадия – необходимый уровень развития профессионально важных качеств, желание работать по профессии; 4-я стадия – адаптированность к профессии и профессиональной среде, самостоятельность в работе, профессиональная уверенность в себе, преобладание стандартного стиля деятельности; 5-я стадия – стремление к саморазвитию, новому; неудовлетворенность достигнутым, желание достичь новых профессиональных успехов; творческое отношение к делу; преобладание оптимального индивидуального стиля деятельности; 6-я стадия – ощущение снижения работоспособности, желание закончить профессиональную деятельность, готовность изменить образ жизни в соответствии с возрастом.

Принцип системности анализа процесса профессионализации не может быть реализован в полной мере, если не будет рассмотрено взаимодействие этого процесса с другими сторонами жизни человека, если не будут применены принципы экзистенциализма. Главной заслугой экзистенциалистов является постановка важнейших проблем человеческой жизни, таких как назначение человека, смысл его жизни, свобода и ответственность, выбор жизненного пути, самоопределение и самореализация, жизненные ценности, счастье, труд, любовь и др. Эти проблемы решались с позиций идеализма и материализма, религии и атеизма, индивидуализма и гуманизма. Для настоящего времени, в частности в аспекте рассмотрения проблем профессионализации, важны те идеи и выводы экзистенциализма, которые соответствуют гуманистической философии и психологии, которые можно охарактеризовать как неоекзистенциализм.

В теории и практике профессионализации должны получить развитие и применение такие положения прогрессивного экзистенциализма, как: человек – цель и смысл эволюции общества; жизнь человека – абсолютная ценность; жизненные проблемы лично значимы для человека; жизнь должна быть осмысленной, целеустремленной; цель жизни – человеческое счастье; человеку нужны не только материальные, но и духовные блага; человек – творец на земле, бессмертие человека – в его творениях, добрых делах и т.п.

Жизнь человека – двуединство его биологического и социального бытия, единый целостный процесс, а возрастное развитие, социализация, деятельность, общение, поведение, труд, любовь – составные части данного процесса. Из этого следует, что при использовании экзистенциального подхода для рассмотрения и решения отдельных проблем человеческой жизни необходимо анализировать частные проблемы в связи с общими проблемами

жизни человека; выявлять особенности и взаимообусловленность разных сторон человеческой жизни; исходить из подчиненности частных целей общим целям жизни человека; рассматривать индивидуальный жизненный путь в его обусловленности не только внутренними, но и внешними факторами; видеть жизнь человека такой, какая она есть в действительности; не только объяснять факты и закономерности жизни, но и разрабатывать рекомендации по ее улучшению; подходить к человеку, его жизни и счастью как к главным ценностям, а труд рассматривать как условие и средство решения человеком его главных жизненных проблем и как возможность обрести радость творчества.

Таким образом, единый системно-экзистенциальный подход открывает новые перспективы для решения теоретических и практических задач профессионализации. Он не отрицает, а напротив, предполагает одновременное использование других положительно зарекомендовавших себя научных подходов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОНИТОРИНГА ЛЕКЦИОННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

**Вискова Т.А., ассистент кафедры социально-гуманитарных наук
Вологодского государственного технического университета**

Само понятие «мониторинг» представляет интерес с точки зрения его теоретического анализа, так как не имеет однозначного толкования, оно изучается и используется в рамках различных сфер научно-практической деятельности. Наиболее общим образом мониторинг, по мнению А.Н. Майорова, можно определить как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям – наблюдение, оценка и прогноз состояния окружающей среды в связи с деятельностью человека».

Главная сфера практического применения мониторинга – управление, а точнее информационное обслуживание управления. Согласно общей теории управления одним из требований к эффективному управлению процессом учения считается обеспечение получения информации о состоянии управляемого процесса по определенной системе параметров. При этом к целям обучения относится ответ на вопрос «для чего учить»; к содержанию обучения – «чему учить» и процессу прямо соответствует вопрос «как учить».

По способу сбора информации используемый нами мониторинг образовательных систем, в частности учебного процесса, относится к тем видам мониторинга, в которых измерение проводится опосредованно, с при-

влечением технологий научного исследования, с применением системы параметров и показателей. Психологически обоснованный мониторинг – это мониторинг, в индикаторы которого заложены психологические механизмы. Мы ставим задачу рассмотреть внешние условия, которые создает педагог с целью формирования у учащихся познавательной деятельности. Эти условия и являются показателями, отвечающими на вопрос «как учить», чтобы достичь результата, обозначенного в соответствующем параметре.

Для таких видов мониторинга значительной проблемой является обеспечение высокого качества инструментария, разработка критериев оценивания, индикаторов и показателей, сам процесс измерения, статистическая обработка результатов и их адекватная интерпретация.

Перед нами стояла задача конструирования такого инструмента мониторинга учебного процесса, параметры которого соответствовали бы целям педагогического процесса, а показатели – условиям, которые необходимо создать в ходе реализации этих целей. Внешние условия, создаваемые педагогом в обучении для формирования деятельности учения, мы считаем возможным измерить с помощью экспертных оценок, для которых необходимо разработать операциональные показатели. В качестве основного инструмента мониторинга учебного процесса в вузе мы предлагаем использовать специально разработанный лист проектирования и оценки лекции. Он представляет собой операционализированную схему наблюдения, где выделены показатели, дающие высокую степень согласованности оценок экспертов.

Набор параметров, используемых для анализа и проектирования учебного занятия, определяется парадигмой обучения, принятой в учебном заведении, типом и целями учебного занятия. В перечне параметров листа проектирования и оценки лекции есть постоянные (относящиеся к парадигме обучения) и переменные (относящиеся к задачам данного учебного занятия) составляющие. Показатели, перечисленные в каждом параметре, соответствуют условиям, которые нужно создать в ходе реализации поставленных задач. Мы пытались сформулировать их операционально, т.е. так, чтобы они были наблюдаемыми и требовали минимальных пояснений. Параметров, по которым рассматривается конкретное занятие, не следует брать более семи, т.е. их количество не должно выходить за пределы объема внимания наблюдателя.

В структуре познавательной деятельности обучающихся применительно к анализу и оценке лекции могут быть выделены мотивационная и операциональная составляющие. В структуре учебной деятельности упущена контрольно-оценочная составляющая, не характерная для лекционной формы обучения.

Мотивационной подструктуре учебной деятельности соответствуют следующие параметры: *«целеобразование»* и *«обеспечение самостоятельности обучающихся»*.

В операциональную составляющую включены параметры: *«здоровьесберегающий ресурс учебного занятия»* и *«уровень деятельности обучающихся»*. Специфика лекции в системе развивающего обучения отражена в параметрах: *«использование средств диалогизации монолога»* и *«обучение на уроке-лекции»*. Седьмой параметр (по выбору) представлен в перечне:

- Моделирование на учебном занятии;
- Обучение понятиям;
- Формирование поисковой активности;
- Развитие образного мышления

Таким образом, лист проектирования и оценки лекции представляет собой операционализированную схему наблюдения, которая может быть использована в качестве инструмента мониторинга лекционной формы учебного процесса. Она может быть дополнена параметрами, отражающими специфику учебных дисциплин.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЦЕНТРАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Григоренко Т.В.

Дети, воспитываемые в условиях детского дома, оторваны от реальной жизни, находятся в социальной изоляции. Условия общественного воспитания, которые лишь имитируют условия семейной жизни, отсутствие естественных образцов полоролевого поведения культивируют инфантилизм и коммуникативные проблемы, которые в свою очередь приводят к ослаблению эмоционально – личностных связей.

Беря во внимание факт наличия теснейшей связи между личностными и эмоциональными составляющими онтогенеза психики, значение благоприятности внешнего и внутреннего и эмоционального климата для развития ребенка дошкольного возраста, пережившего и переживающего критические ситуации, связанные с жизнью в условиях учреждения интернатного типа, переоценить трудно.

Несмотря на то, что ребенок, находясь в детском доме, имеет неограниченную возможность для общения со сверстниками, для налаживания близких и разнообразных отношений с другими детьми, постоянный круг общения их очень узок. Существует множество экспериментальных примеров, которые иллюстрируют слабую ориентировку в эмоциональных отношениях с окружающими и низкий уровень удовлетворения потребности в

эмоциональных контактах, которые являются типичными для депривационных условий и ограничивают развитие синтонии и других более сложных эмоциональных механизмов.

Г.М.Бреслав указывает, что способность воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей – способность к эмоциональной децентрации - является нормой развития детей старшего дошкольного возраста и главным показателем развития эмоциональной сферы.

Предметом нашего исследования стала способность к эмоциональной децентрации у старших дошкольников, воспитанников детского дома.

Нами было выдвинуто предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома, в результате обедненного эмоционального опыта, ставшего следствием действия депривационных механизмов, формируется неспособность воспринимать и учитывать в своем поведении состояния желания и интересы других людей – неспособность к эмоциональной децентрации.

В качестве исследовательского метода выступило проективное интервью «Волшебный мир» Й. Шванцаре.

В интервью ребенку предлагалось идентифицировать себя со всемогущим волшебником, который может сделать все, что захочет, в волшебной стране и нашем реальном мире: превратиться в любое существо, стать маленьким или взрослым, мальчику стать девочкой и наоборот и т.д. По ходу интервью идентификация со всемогущим волшебником ослабевает, и в конце интервью ребенок из роли волшебника выводится.

Остановимся на полученных результатах.

Фиксировались следующие параметры:

- проявление эмоциональной децентрации;
- уровень социального опосредования;
- разнообразие желаний.

Детей экспериментальной группы отличало отсутствие разнообразия в желаниях. Чаще всего они носили спонтанный, неосознанный, ситуативный характер.

Так, например, на вопрос: «Что бы ты сделал для себя, волшебник?» Никита Н. 6 лет, отвечает: «Машину». А Саша Н. на вопрос о волшебстве для мамы отвечает: «Розу». Тут сразу стоит отметить, что в момент обследования (игрушка и цветок в вазе) были перед глазами детей. На этот же вопрос другие члены данной выборки давали схожие ответы, то есть называли какой – нибудь предмет, находящийся в поле их зрения (карандаш, мяч, ручку, мишку и т.п.).

Их ровесники давали самые разнообразные ответы, которые были вне рамок ситуации и вполне отражали потребности и ценностные ориентации их собственной жизни.

Желания представителей контрольной группы направлены не только на себя, но и на других (родителей, друзей). Желания же детей, воспитывающихся вне семьи, с одной стороны эгоцентричны, с другой, не носят четко выраженного характера, и не являются результатом акцентирования личностных потребностей, а направлены на удовлетворение витальных потребностей (гулять, есть), то есть сводятся практически к режимным моментам их жизни в детском доме. Это объясняется отчасти бедностью впечатлений и отсутствием ярких событий. Стереотипность желаний детей объясняется тем, что все события, происходящие с ним, ребенок в детском доме воспринимает не как события своего личного опыта, а отстраненно, как нечто, не имеющее к нему отношения, то есть он не выделяет себя из коллектива (феномен «интернатского мы»).

При оценке уровня социального опосредования мы ориентировались на степень учета социальных обстоятельств, личные возможности и перспективы в выражаемых желаниях. Для дошкольников из детского дома характерен низкий уровень социального опосредования. Основу его содержания при однообразности желаний составляют чаще качества желаемого предмета или действия, в семейной выборке напротив преобладают в роли субъектов общения люди, то есть их желания больше ориентированы на других людей и сопровождаются постановкой цели.

Сверстники не имеют для них субъективной значимости и остаются внешним достаточно безразличным объектом, который является «конкурентом» в достижении расположения и внимания взрослого.

Таким образом, наблюдаются значительные различия в формировании у детей из семьи и детей, воспитывающихся в детском доме, эмоциональной децентрации.

Так, для большинства контрольной группы характерно разнообразие желаний, адекватный уровень социального опосредования, в качестве содержания опосредования у них выступают люди, а следовательно, децентрация развита в достаточной мере.

В экспериментальной выборке сложилась следующая ситуация: желания однообразные, вещественные (еда, игрушки, физические развлечения), низкий уровень социального опосредования; содержание опосредования составляют качества желаемого предмета или действия; способность к децентрации не сформирована.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что у дошкольников, воспитывающихся в условиях детского дома, отсутствует способность к эмоциональной децентрации.

Другой человек (взрослый или сверстник) не является для них значимым, его желания, интересы и потребности не учитываются.

Этот факт становится принципиально важным в контексте наблюдаемой низкой адаптивности воспитанников детского дома к самостоятельной жизни в социуме. Поэтому необходимо корректировать и формировать у таких детей способы эмоционального реагирования во взаимоотношениях с окружающей социальной действительностью.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

**Деревянкина Н.А., аспирант кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д.Ушинского**

Важность изучения возрастных особенностей эмоциональной сферы детей определяется тем, что имеется тесная связь эмоционального и интеллектуального развития. Е.И.Янкина (1999) отмечает, что нарушения в эмоциональном развитии ребенка дошкольного возраста ведут к тому, что ребенок не может использовать другие способности, в частности интеллект, для дальнейшего развития. Дошкольники с ЗПР характеризуются сниженным темпом психического развития, что накладывает свой отпечаток на их эмоциональную сферу.

В исследовании особенностей эмоциональной сферы мы использовали карту наблюдений Д.Стотта (далее – КН), детский тест тревожности (далее ТТ), метод цветовых выборов (МЦВ) и эмоциональные картинки (ЭК).

В исследовании принимали участие 2 группы дошкольников: группа А - 94 ребенка с ЗПР (смешанное специфическое расстройство развития различного генеза), из них 11 детям (11,7%) впоследствии был выставлен диагноз «Умственная отсталость», 23 ребенка (24,5%) имеют сочетанный диагноз «Расстройство речевого развития», 13 человек (13,8%) имеют сопутствующий диагноз «Эмоциональные и поведенческие расстройства» - в основном речь идет о гиперактивности; группа Н - 94 ребенка с нормальным уровнем развития. Возраст испытуемых от 4 до 8 лет, все они дошкольники, посещающие обычные и коррекционные детские сады г. Ярославля.

Обработка результатов включала в себя подсчет количества выделенных симптомов и суммы баллов для каждого испытуемого, сопоставление результатов КН с результатами других методик, выявление симптомов, наиболее часто отмечаемых воспитателями, определение наиболее выраженных синдромов в исследуемых группах.

В группе Н минимальное количество отмеченных симптомов – 1, максимальное – 59, минимальное количество баллов – 1, максимальное – 82. 25

баллов и больше набрали 7 человек (7,44 %). Диапазон средних значений для группы в целом – от 0 до 23 баллов, в этот диапазон включено 92,55 % всех значений, что свидетельствует об однородности группы и большей адаптивности ее членов.

В группе А минимальное количество отмеченных симптомов – 4, максимальное – 99. Минимальное количество баллов, полученных ребенком по КН – 5, максимальное – 133. 67 человек (71,27%) набрали 25 баллов и больше, т.е. превысили коэффициент дезадаптации. Диапазон средних значений для группы – от 13 до 70 баллов, что свидетельствует о сильной степени дезадаптированности группы в целом. Средние значения для мальчиков – от 16 до 75 баллов, для девочек – от 9 до 56 баллов, для подгруппы детей с одним диагнозом – от 14 до 63 баллов, для подгруппы с несколькими диагнозами – от 12 до 77 баллов. Таким образом, девочки оказываются более благополучными, чем мальчики, а подгруппа детей, у которых ЗПР является единственным нарушением. Разделение группы А на две подгруппы: дети с одним диагнозом и дети с сочетанием ЗПР и другого нарушения развития показало, что у детей с одним диагнозом нет выраженного «преимущества» ни по одному синдрому, зато в подгруппе с несколькими диагнозами отмечается больше признаков V синдрома. То есть сочетание нарушений развития делает ребенка в большей степени враждебным по отношению к взрослым.

Самым выраженным синдромом в группе Н является синдром I «Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям». Но правильнее было бы говорить не о синдромах, а о симптомах, т.к. некоторые симптомы КН отмечались воспитателями значительно чаще других и могут считаться основными признаками дезадаптации у детей с нормальным уровнем развития. Это следующие симптомы: любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней (отмечается у 92% детей); никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят (отмечается у 64% детей); во время ответа на занятии иногда старателен, иногда ни о чем не заботится (отмечается у 29% детей); любит быть в центре внимания (отмечается у 19% детей). Перечисленные симптомы указывают на некоторую сдержанность детей в общении, беззаботность и демонстративные тенденции, не выходящие за пределы нормы.

Наиболее выраженными синдромами в группе А оказались: I «Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям», II «Депрессия», V «Враждебность по отношению к взрослым», IX «Неугомонность», VII «Недостаток социальной нормативности (асоциальность)», VI «Тревога по отношению к детям» и VIII «Враждебность к детям».

Существуют значимые различия (на уровне 0,05) в выраженности симптомов между мальчиками и девочками группы А. 52 симптома (28% от

общего числа симптомов карты наблюдения) чаще отмечаются у мальчиков, в то время как у девочек чаще отмечаются 22 симптома (12 %). Синдромы III «Уход в себя», VII «Недостаток социальной нормативности (асоциальность)», VIII «Враждебность к детям» и XI «Невротические симптомы» отмечаются преимущественно у мальчиков, синдромы IV «Тревожность по отношению к взрослым» и XII «Неблагоприятные условия среды» отмечаются преимущественно у девочек. Таким образом, можно выделить «мальчишеские» и «девчачьи» симптомы. Для мальчиков более характерно:

- легко становится “нервным”, плачет, краснеет, если ему задают вопрос, говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются;
- в разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора;
- временами дружелюбен, временами в плохом настроении,
- очень переменчив в поведении, иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу, подражает хулиганским проделкам других;
- не заинтересован в занятиях, успехе, занимается только тогда, когда над ним “стоят” или когда его заставляют работать; никогда не берется добровольно ни за какую работу;
- мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать;
- временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения;
- надоедает другим детям, пристает к ним.

Указанные симптомы свидетельствуют о нарастающем эмоциональном неблагополучии, выражающемся в негативизме, протестных реакциях, враждебности и асоциальных тенденциях. У девочек чаще отмечаются симптомы, которые также являются признаками эмоционального неблагополучия, но при этом указывают на просоциальные тенденции в поведении, выступающие чертами зависимости и избыточного стремления сохранять позитивное отношение к себе «любой ценой».

Наиболее часто отмечаемыми симптомами являются симптомы I синдрома «Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям». Это недоверие, как правило, выступает следствием травматического опыта общения, на который указывают другие авторы. Второй по популярности синдром – II «Депрессия». Треть симптомов депрессии отмечается наблюдателями более, чем у 30% детей с ЗПР. Остальные часто встречающиеся симптомы могут быть рассмотрены как особенности поведенческой реакции на сформировавшуюся депрессию. Кроме того, отмечаемая эмоциональная пассивность этих детей соответствует присущей ЗПР интеллектуальной пассивности. Таким образом, возможности для редукации накапливающегося напряжения эмоциональных проблем оказываются сниженными в обеих важных сферах разви-

тия. Синдромы V «Враждебность по отношению к взрослым», VI «Гревога по отношению к детям», VII «Недостаток социальной нормативности (асоциальность)», VIII «Враждебность к детям», IX «Неугомонность» и X «Эмоциональное напряжение» менее выражены, но хотя бы одним симптомом каждого из этих синдромов отмечается не менее чем у 30 % детей. Каждый из них сам по себе может выступать и причиной, и следствием дезадаптации. Все они не только не противоречат складывающейся картине депрессивных расстройств, но подтверждают и уточняют ее.

Данные других методик подтверждают результаты карты наблюдений, дополняя регистрируемые поведенческие признаки депрессивного расстройства картиной внутренних переживаний испытуемых.

Общее число связей количества баллов по синдромам с данными других методик – 215, число связей количества симптомов – 190, что можно рассматривать как подтверждение того, что разделение симптомов на более и менее тяжелые делает КН более чувствительной к признакам дезадаптации.

Подсчет коэффициентов корреляции количества баллов по синдромам КН показало, что в группе А 14 синдромов имеют значимую положительную связь с большинством других синдромов (от 2 до 12). В группе Н 14 синдромов имеют значимую связь с другими синдромами – от 2 до 11. Синдром XII «Неблагоприятные условия среды» в группе А имеет одну значимую на уровне 0,01 связь с синдромом XVI «Физические дефекты», что означает повышение вероятности обнаружения оценщиком у ребенка признаков физической неполноценности, если он имеет диагноз ЗПР и принадлежит к так называемой «неблагополучной семье», в группе Н двенадцатый синдром имеет 11 положительных значимых связей с другими синдромами. Наибольшее число связей с другими синдромами в группе А имеют II «Депрессия», IX «Неугомонность», X «Эмоциональное напряжение», XI «Невротические симптомы» (по 12 связей), т.е. 80% синдромов испытывают на себе их влияние. По нашему мнению, эти синдромы можно считать «базовыми» в структуре нарушений эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что

1) дошкольники с ЗПР имеют значительно больше нарушений эмоциональной сферы, чем дети с нормальным уровнем развития;

2) среди дошкольников с ЗПР мальчики оказываются более «проблемными», чем девочки, у них сильнее представлены признаки асоциальности;

3) дети с одним диагнозом представляют собой более однородную группу с точки зрения выраженности эмоционально-поведенческих нарушений, в то время как дети с несколькими диагнозами демонстрируют больше признаков враждебности к взрослым;

4) для дошкольников с ЗПР характерны признаки эмоциональных нарушений, типичные для депрессивных расстройств различной степени выраженности;

5) эмоциональное напряжение, невротические симптомы, беспокойство и депрессивные тенденции можно считать «базовыми» в структуре нарушений эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Заверткина Е.Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им.К.Д. Ушинского

Интеллект – это описательный конструкт, введенный психологами для обозначения способности человека эффективно и рационально функционировать в определенной культуре. По мнению ученых, разработавших первые тесты на изучение интеллекта (например, Vinet, Simon, 1905), человек, обладающий интеллектом, – это тот, кто «правильно судит, понимает и размышляет» и кто благодаря своему «здравому смыслу» и «инициативности» может «приспосабливаться к «обстоятельствам жизни».

Эту точку зрения разделял и Векслер, создавший в 1939 году первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что «интеллект – это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить, и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами», т.е. «успешно меряться силами с окружающим миром».

Сегодня большинство психологов согласны с этим определением интеллекта, который рассматривается, как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде. Но представления о «едином» интеллекте не вполне соответствуют действительности и не отражают всего многообразия задач, которые возникают при адаптации к окружающему миру. Каждый человек в повседневной жизни действует по-своему, и его интеллект при этом проявляется в его перцептивных, мнемических, языковых, счетных и иных способностях.

Проявления интеллекта многообразны, но им присуще то общее, что позволяет отличать их от других особенностей поведения. Этим общим является активизация в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения, всех тех психических функций, которые обеспечивают познание окружающего мира. Соответственно под интеллектом как объектом измерения подразумеваются не любые проявления индивидуальности, а, прежде всего те, которые имеют отношение к познавательным свойствам и особенностям.

Проблема интеллекта является в психологии одной из наиболее изучаемых. Причина столь пристального внимания психологов к данной проблеме, кроется в ее высокой практической и теоретической значимости, поскольку еще многие вопросы, касающиеся диагностики, формирования, сохранения интеллекта, не решены на уровне психологической теории.

Выделяется несколько основных направлений изучения интеллекта, представленных в психологической науке: психогенетика, психофизиология интеллекта, общая и социальная психология интеллекта, психодиагностика и развитие интеллекта, интеллект и деятельность. В данной работе рассматриваются вопросы развития интеллекта, влияния учебной деятельности и профессионального становления студентов на содержание и развитие интеллекта.

Существенная особенность интеллекта состоит в том, что он является суммацией опыта, полученного человеком в определенной культуре, от момента рождения, итогом взаимодействия природных, врожденных познавательных способностей человека и той среды, которая активизировала, тренировала и использовала эти способности. Развитие интеллекта в основном исследуется на ранних стадиях онтогенеза, то есть в те периоды жизни человека, когда главными факторами, обуславливающими его психическое развитие, являются общекультурные требования конкретного социума. Принятие и реализация общекультурных требований, по мнению Б.Г.Ананьева, определяют сущность первой фазы онтогенеза, на которую приходится первый пик развития психических функций человека. Но выделяется и второй пик, который рассматривается как результат специализации и сенсбилизации психических функций в ходе профессионализации.

В психологической науке особенности психического развития человека на второй фазе онтогенеза оказались наименее изученными. Это относится и к проблеме развития интеллекта. Именно по этой причине нами была организована серия психодиагностических исследований развития интеллекта у студентов педагогического вуза разных специальностей. В рамках настоящей работы будут проанализированы результаты исследования, проведенного на естественно-географическом факультете Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

С позиций психологической концепции профессионального становления человека, процесс профессионального развития студентов рассматривается как поэтапное решение комплекса учебно-профессиональных задач различного уровня сложности и приближенности к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Цель данных задач определяется социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, а их исходную основу составляют реальные возможности и притязания личности по реализации данных требований.

Реализация отмеченных задач осуществляется средствами различных форм профессиональной активности студента (познавательной, учебной, учебно-профессиональной), а основным результатом их решения является обретение индивидом профессионально важных и профессионально значимых качеств личности. Познавательные способности, которые входят в структуру интеллекта, мы рассматриваем в качестве учебно – и профессионально важных качеств личности.

В рамках данной работы была поставлена следующая цель: проследить динамику развития интеллектуальных способностей студентов 1-5 курсов естественно – географического факультета ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Исходя из поставленной цели, были сформулированы следующие задачи исследования:

- подобрать диагностический материал для выявления уровня развития интеллекта и отдельных его компонентов студентов ЕГФ (1-5 курса);
- провести исследование интеллектуальных способностей;
- осуществить сравнительный анализ результатов, полученных студентами разных курсов.

Для выявления уровня развития интеллектуальных способностей студентов использовались следующие методики:

1. Тест умственных способностей (ТУС).
2. Тест Равена.
3. Тест интеллекта свободный от влияния культуры Р.Кеттелла (С. Ф.

2А)

Обратимся к анализу результатов, которые были получены в ходе эмпирического исследования.

I. Анализ результатов, полученных по ТУС.

Тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра позволяет интерпретировать результаты на нескольких уровнях.

1. Общий уровень интеллекта. (IQ)

Анализируя данные, полученные испытуемыми при определении IQ можно отметить, что в целом студенты факультета показали средний уровень интеллекта (100.38), самый высокий показатель IQ выявлен у студентов 4 курса (103.05) и 5 курса (103). Самый низкий показатель диагностирован у студентов 1 курса (96.5). Выявлены значимые различия по данному показателю между студентами 1 и всех остальных курсов ($p < 0,01$).

Следовательно, можно сказать, что в процессе обучения и приобретения профессионального опыта показатель общих интеллектуальных способностей растет.

2. Интерпретация результативности по отдельным субтестам.

Если проанализировать результаты, полученные по отдельным субтестам, то можно констатировать, что наименьшая результативность, причем

у студентов всех курсов показана по субтесту «Арифметический» (х ср. – 93.4, 1к – 88.8, 2к.- 93, 3к. – 93.5, 4к. – 98.5, 5к. – 95.6). Эти данные позволяют говорить о том, что у студентов данного факультета выявлен не достаточно высокий уровень развития способностей к математическому анализу и синтезу, математическому обобщению.

Наиболее высокие показатели выявлены по субтесту «Запоминание», так же как и в предыдущем случае, у студентов всех курсов (х ср. – 107.3, 1к. – 108.5, 2к. – 111.3, 3к. – 105.5, 4к. – 105.4, 5к. – 104.9), что свидетельствует о преобладающем развитии у студентов данного факультета способностей, связанных с функционированием кратковременной памяти

3.Интерпретация группы субтестов, близких по факторному принципу.

Благодаря субтестовой структуре тест позволяет дифференцированно оценивать уровень развития различных сторон интеллекта. Отдельные субтесты возможно объединить в следующие группы:

а) Вербальные субтесты, требующие способности оперировать словами как символами (ОС, ИЛ, ПА, ОО, З);

б) Математические субтесты, требующие развития способности оперировать математическими символами и числами (АР, ОЗ);

в) Субтесты на пространственное представление определяют уровень развития наглядно-образного мышления, построенного на оперировании пространственными образами и отношениями (ГС, ПВ).

На данном факультете различные стороны интеллекта представлены следующим образом: вербальные субтесты – х ср. = 101.3, математические субтесты – х ср.= 95.9, субтесты на пространственное представление – х ср.= 101.

Таким образом, можно констатировать, что более высокие результаты выявлены по вербальным субтестам и субтестам, позволяющим выявить уровень наглядно-образного мышления. У испытуемых с более высокой результативностью по вербальным субтестам можно предполагать превалирование вербального интеллекта, они чаще ориентируются на общественные науки, интересуются такими видами практической деятельности, в которых могут использоваться вербальные символы и соответствующий вид мышления.

Высокая результативность в субтестах на пространственное представление указывает на техническую и естественнонаучную одаренность, на превалирование "конкретного" мышления, на техническую или иную практическую направленность интеллекта.

Низкие, по сравнению с первыми двумя сторонами интеллекта, результаты по математическим субтестам указывают на то, что у испытуемых отсутствует "математическая одаренность".

II. Анализ результатов теста Равена.

Результаты, показанные испытуемыми при выполнении заданий теста Равена, говорят об уровне развития образного мышления. Анализ представленных данных позволяет сказать, что значимых различий между результатами студентов разных курсов по данной методике не выявлено. Результативность выполнения заданий теста практически не меняется от курса к курсу (х ср.= 49.6(1 к.), 50.66(2к.), 49.39(3к.), 51.16(4к.), 49.27(5к.).

III. Анализ результатов теста Кеттелла.

Данный тест позволил выявить, что существуют значимые различия между результатами студентов разных курсов (1 и 2 курсы - $p < 0,05$; 1 и 5 курсы - $p < 0,04$; 2 и 3 курсы - $p < 0,0009$; 3 и 4 курсы - $p < 0,03$; 4 и 5 курсы - $p < 0,01$).

Выявлена следующая динамика: наблюдаются скачки результатов на 2 и 4 курсах, после которых наступает спад показателей результативности (3 и 5 курсы), причем результаты, полученные студентами 5 курса самый низкий из всех (х ср. – 118.3). Это может свидетельствовать о том, что уровень развития интеллектуальных способностей, не связанных с влиянием культуры, обучения, в процессе онтогенеза снижается.

Проведенный анализ позволил выделить основные тенденции изменения интеллекта в процессе обучения:

-по большинству структурных элементов интеллекта (ПВ, ОЗ, ОС, НБ, АР,ОО)

выявлены значимые различия уровня развития между началом и концом обучения, что свидетельствует о положительной динамике развития интеллектуальных способностей студентов ЕГФ.

Эта же закономерность проявляется и в развитии общего интеллекта.

-проявляется общая тенденция, которая выражается в том, что показатели невербального интеллекта в процессе обучения снижаются, а показатели вербального интеллекта – повышаются;

-у студентов данного факультета наиболее развитыми являются вербальное мышление и наглядно-образное мышление. Наименее развитой является "математическая одаренность".

Итак, представленные выше данные свидетельствуют о том, что в процессе профессионального обучения в педагогическом вузе происходит активное развитие интеллекта студентов. Внешними детерминантами данного процесса выступают учебно-академические и учебно-профессиональные требования. Смена внешних детерминант приводит и к смене ведущих механизмов развития интеллекта. Все меньший удельный вес в их составе отводится изменениям абсолютных показателей, и все большую роль начинают играть структурные преобразования.

Полученные данные позволяют подтвердить положение В.Д.Шадрикова о соотношении общих и специальных способностей. Человек от природы наделен общими способностями, и любая деятельность осваивается на их основе; в процессе деятельности они изменяются, перестраиваются в плане все более тонкого приспособления к конкретной деятельности, и тем самым становятся «специальными» способностями.

Интеллект – это общая способность, и этой способностью обладают первокурсники. В ходе изменения в вузе общий интеллект активно изменяется, перестраивается в соответствии с требованиями осваиваемой специальности. Уже на 3-4 курсах отмечается становление специальных способностей на базе общих, становление компонентов профессионального интеллекта на базе общего интеллекта.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
В ОБЕСПЕЧЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО РАБОТЕ С ПОДРОСТАМИ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**Заостровцева М.Н., кандидат педагогических наук, декан факультета
психологии Северного филиала Московского гуманитарно-
экономического института (г. Коряжма)**

Компетентность мы рассматриваем как сложное образование, включающее в себя знания, умения, соответствующие качества личности, психолого-педагогическую позицию по отношению к психолого-педагогической профилактике и коррекции девиантного поведения подростков. Формирование компетентности в нашем исследовании осуществлялось в процессе психолого-педагогической подготовки студентов вуза (специальность «Педагогика и психология»). С этой целью в учебный процесс подготовки введен интегративный спецкурс «Организация работы педагога-психолога с подростками девиантного поведения», направленный на формирование знаний, умений и качеств личности будущих педагогов-психологов, то есть компетентности в работе с девиантными подростками.

Введение условия, направленного на коррекцию функциональной полноты содержания психолого-педагогической подготовки в нашем исследовании обусловлено тем, что, во-первых, педагогическая система не может полноценно функционировать, если набор ее подсистем не будет полным, в таком понимании при формировании компетентности будущих педагогов-психологов необходимо всю психолого-педагогическую подготовку рассматривать с позиции ее целенаправленности и целесообразности; во-вторых, коррекция функциональной полноты содержания психолого-педагогической подготовки обеспечивает обратную связь, оперативное вве-

дение материала, необходимого для прохождения практики студентами вуза, для изменения содержания подготовки в зависимости от тех задач, которые появляются в нашем быстро меняющемся мире.

Процесс формирования компетентности обычно рассматривается как учебная или учебно-познавательная деятельность. Специфика учебно-познавательной деятельности проявляется в том, что она составляет основу любой деятельности, так как именно в учебно-познавательной деятельности происходит научение любой из них. Поэтому учебно-познавательная деятельность выступает основным фактором формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в работе с подростками девиантного поведения. Организационно-психологическая структура познавательной деятельности включает в себя мотивацию, проблему (в виде учебной ситуации или учебной задачи, задания), выполнение (реализацию в форме учебных действий), контроль и оценку, переходящие на высоких уровнях усвоения материала в самоконтроль и самооценку выполняемой учебно-познавательной деятельности. Тем самым учебно-познавательная деятельность с позиции управления в качестве своего инварианта предполагает реализацию этапов организации учебной деятельности (исходный анализ и оценка учебной ситуации, проектирование учебной деятельности, реализация учебной деятельности, итоговый анализ и оценка учебной деятельности), функций мотивирования, регулирования, контролирования и оценивания. Функции учебно-познавательной деятельности реализуются в процессе разрешения конкретных учебных ситуаций, приводящих в своем итоге к формированию профессиональной компетентности будущего педагога-психолога.

Как правило, в структуре учебной деятельности выделяются предмет, продукт деятельности, ее исполнительные, ориентировочные и контрольные операции. Предмет и продукт деятельности как опыт, которым овладевает студент, представляют собой знание об объектах действительности, действиях и операциях, преобразовании этих объектов при решении различных практических и научных задач.

Формирование профессиональной компетентности педагога-психолога в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков как процесса, как деятельности предполагает выделение всех названных компонентов и придание им специфического содержания, соответствующего деятельности педагога-психолога, при этом ориентировочная основа как программа, план деятельности выступает как отражение состава и последовательности формируемых знаний и умений и стоящей за ними деятельности, то есть предмета, продукта, средств и этапов психолого-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков.

Учебная деятельность с позиции взаимодействия ее участников выступает как процесс взаимодействия обучающего и обучаемого. С этой точки зрения учебную деятельность можно разделить на фронтальную, индивидуальную, непосредственную и опосредованную, на деятельность, организуемую по типу общения и по типу сообщения. Тем самым в учебной программе спецкурса должны присутствовать все основные виды занятий.

Анализ задач, которые решает педагог-психолог в практической деятельности по профилактике и коррекции девиантности подростков позволяет выделить те умения, которые предъявляет к нему данная профессия: умение выделять и анализировать процессы; умение программировать свою деятельность и деятельность тех подростков, с которыми он работает, владение навыками разработки и применения конкретных средств и методов работы с девиантными подростками (диагностических, профилактических, коррекционных и др.); умение передавать технологии психолого-педагогической работы другим работниками образования, участвующим в подобной деятельности, а также всем тем, кто принимает участие в этой работе.

Осуществляя профилактику и коррекцию, педагог-психолог реализует в своей деятельности, как минимум, два варианта стратегии. В первом варианте он проводит анализ актуального состояния работы с девиантными подростками и предлагает конкретные решения психолого-педагогических проблем, самостоятельно реализуя их. Во-втором варианте, педагог-психолог организует процесс решения проблем девиантности, выступая интегрирующим, управляющим компонентом выстраиваемой психолого-педагогической системы. Выбор стратегии работы определяется педагогом-психологом, исходя из тех особенностей девиантных подростков, с которыми он работает, а также из наличного уровня профессионально-диагностических умений, инструментарием которых педагог-психолог владеет, соответствующего состояния макро- и микросоциума.

Основные проблемы, которые решает педагог-психолог в процессе психолого-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков, можно разделить по ряду оснований. Первый вариант стратегии, названный выше, как правило, связан с решением задач, для решения которых необходимо лишь подобрать и использовать уже имеющийся социально-психологический и социально-педагогический инструментарий. При втором варианте стратегии он, как правило, стремится создать новую технику, технологию, модель с соответствующим поиском подходящих средств, организуя всех, кто принимает участие в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков (родители, учителя и т.д.).

Если рассматривать профилактику и коррекцию подростков девиантного поведения с позиции управления, то она включает в себя следующие этапы: общая оценка ситуации или соответствующий социальный заказ,

приводящие к формулированию проблемы, уяснению направления психолого-педагогической профилактики и коррекции; анализ причин, приведших к девиантности подростков; конкретизация ситуации, приведшей к необходимости вмешаться в процесс социализации личности; выявление или уточнение позиции подростка и его родителей, определение причин, по которым семья не может самостоятельно разрешить возникшие в поведении подростка проблемы; сбор дополнительной информации из различных источников, выдвижение гипотез о путях преодоления девиантности, необходимости профилактики или коррекции (анализ аналогичных ситуаций, поиск причин процессов, закономерностей и средств, применявшихся в подобных ситуациях); построение модели ситуации (при необходимости); уточнение стратегии и определение программы психолого-педагогической профилактики и коррекции; проведение конкретных мероприятий.

Исходя из этого, формирование у будущих педагогов-психологов компетентности в осуществлении психолого-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков, должна основываться на выявлении и учете личностных качеств будущих педагогов-психологов для выбора наиболее эффективных методов и средств воздействия в реализации задач спецкурса; применении психолого-педагогических приемов, основанных на современных технологиях подготовки психологов; разработке практических рекомендаций, позволяющих студенту самостоятельно совершенствовать умения психолого-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков.

Сущность формирования компетентности в профилактике и коррекции у будущих педагогов-психологов соответствующих умений может быть сформулирована следующим образом: это система заданий, развивающих взаимодействия (спонтанные, целенаправленные, креативные, рефлексивно-смысловые) в процессе постижения всех уровней учебного материала с различных познавательных позиций (коммуникативной, историко-культурной и т.п.).

Исходя из этого, спецкурс должен включать систему заданий для развертывания в процессе обучения различных взаимодействий предметного характера (взаимодействий с учебным материалом, текстом, психолого-педагогической ситуацией, задачей): спонтанных, целенаправленных, креативных, рефлексивно-смысловых и др. Преподаватель готовит восприятие студентов, транслирует собственное состояние через механизмы заражения, внушения; знаково-символическое содержание общения преподавателя и студента, прежде всего, с вариантами ритуализации взаимодействия и их подчинением особенностям воспринимаемого занятия. Ритуализация строится преподавателем как подражание некоторой социальной ситуации, связанной с профилактикой и коррекцией девиантного поведения подростков.

Особого внимания заслуживает, с позиции использующихся методологических подходов в решении задач психолого-педагогической профилактики и коррекции девиантности подростков процесс взаимосвязанных изменений в познавательной и эмоциональной сферах, характеризующих степень гармонии личности будущего педагога-психолога, его эффективного вхождения в микро- и макросоциум. Это определяет позицию будущего педагога-психолога по отношению к профилактике и коррекции девиантного поведения подростков.

В процессе работы над решением психолого-педагогических задач в студенческой группе формируются умения и навыки совместной деятельности. Совместная деятельность дает возможность каждому студенту репрезентировать себя в профессионально значимых для него отношениях, проявлять эмоциональную идентификацию и ценно-ориентационное единство. Отметим, что воздействие на эмоционально-ценностную сферу в процессе формирования компетентности в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков предполагает эмоциональное удовлетворение каждого участника совместной деятельности от решения психолого-педагогических задач, выполнения упражнений, что обеспечивает развитие мотивации учения.

От степени, уровня воздействия на эмоциональную сферу студентов зависят умения, необходимые в любом виде профессионально-педагогического общения (умение вступать в положительный эмоциональный контакт; устанавливать и поддерживать эмоциональный и деловой контакт с подростками, их родителями, общественностью). Нельзя предвидеть эффективность применяемых психолого-педагогических стратегий и тактик, если не учитывать личностные особенности педагога-психолога, его эмоциональное созвучие по отношению к подросткам.

Принцип синтеза предполагает включенность в процессе любой деятельности студента не только его интеллекта, что характерно для традиционной дидактики, ориентированной на приоритетное развитие интеллектуальных возможностей личности, но и эмоционального переживания, эмоционального освоения материала, а также волевого действия - именно собственного волевого действия ученика, а не замены его регулирующим извне волевым действием педагога - один из ведущих принципов личностно-ориентированной дидактики. Таким образом, формирование психолого-педагогической компетентности будущего педагога-психолога в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков - важное условие осуществления такой работы.

МЕХАНИЗМ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Зобков А.В., Зобков В.А., доктор психологических наук профессор, заведующий кафедрой психологии Владимирского государственного педагогического университета

Представление о саморегуляции учебной деятельности учащихся юношеского возраста было получено на основе корреляционного и факторного анализа.

Анализ корреляционных взаимосвязей всех показателей, изучаемых в данной работе, показал, что они образуют определенные блоки, включающие подблоки: 1) блок самооценочных характеристик (уверенность-сомнение, целеполагание в различных ситуациях действия: «успех», «неуспех»), 2) блок самооценочных объективных проявлений отношения учащихся юношеского возраста к учебной деятельности – собственно саморегуляционный блок учебной деятельности; 3) блок личностных качеств.

Системный принцип как методологический подход к анализу психических явлений позволяет рассматривать психические явления как систему, не сводимую к сумме своих компонентов, обладающую структурой, а свойства ее компонентов определяются их местом в ней.

Экспериментально установлено, что компонентная структура саморегулирующего механизма учебной деятельности у школьников–выпускников и студентов–первокурсников несколько различна. Структурный компонентный механизм саморегуляции учебной деятельности школьников–выпускников представляет собой системно-структурное целостное образование; у студентов первого курса структурный механизм саморегуляции учебной деятельности состоит из двух отдельных подблоков, нарушая тем самым представление о целостности механизма саморегуляции. Каждый подблок саморегуляции учебной деятельности студентов имеет свою компонентную структуру показателей.

Ниже приведем различия, имеющиеся в структурных взаимосвязях компонентов саморегуляции учебной деятельности школьников и студентов.

Доминирующую позицию в саморегуляции учебной деятельности школьников–выпускников занимает самооценочный компонент, который включает в себя два подблока: подблок показателей уверенности и подблок показателей целеполагания и целеосуществления. По-видимому, от уровня развития и сформированности самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности и будет зависеть отношение школьников–выпускников к учебной деятельности и ее продуктивность. Исследования показали, что в первую очередь следует формировать у школьников выпускных классов уверенность в себе, которая через посредство эмоционально-

волевого компонента личности будет позитивно влиять на развитие и функционирование морально-нравственной, интеллектуальной и коммуникативной сфер личности на сформированность всех объективных проявлений отношения учащихся к учебной деятельности. Последнее будет также оказывать позитивное влияние на развитие и совершенствование качеств личности, представляющих названные сферы. В то же время развитие и формирование показателей, характеризующих этапное целеполагание учащихся выпускных классов, также будет оказывать позитивное влияние на развитие качеств личности, а те в свою очередь окажут влияние на становление саморегуляционных характеристик объективных проявлений отношения школьников к учебной деятельности.

Саморегуляционный механизм учебной деятельности школьников, по всей вероятности, будет выглядеть следующим образом: уверенность в себе, этапное целеполагание, формирование качеств личности, характеризующих эмоционально-волевою, морально-нравственную, интеллектуальную и коммуникативную сферы личности. Формирующая работа по саморегуляции учебной деятельности должна быть комплексной, захватывать всю личность, однако особое внимание при этом следует обращать на развитие самооценочного компонента саморегуляции и особенностей коммуникативной сферы личности, показатели которой занимают крайние позиции в механизме саморегуляции.

Экспериментально установлено, что структурный механизм саморегуляции учебной деятельности студентов первого курса не имеет целостности. Это указывает, по-видимому, как на кризисность первого этапа обучения в вузе, так и на то, что саморегуляция учебной деятельности студентов-первокурсников может осуществляться в двух направлениях.

Первый вариант, условно названный нами учебно-ориентированным вариантом саморегуляции учебной деятельности студентов, по-видимому, зависит также от особенностей самооценки и, в частности, от ярко выраженной уверенности в себе и успехе и завышенного уровня притязаний на получение высоких баллов за обучение без опоры на содержание учебного материала, а также от особенностей развития интеллектуальной сферы личности (факторы «В» и «М», методика Р.Кеттелла). Как показало исследование, таких студентов-первокурсников большинство (около 90%).

Второй вариант саморегуляции учебной деятельности студентов-первокурсников зависит, вероятно, также от развития самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности (уверенность в себе и целеполагание в ситуации «неуспех»), а также от наличных, т.е. уже сформированных качеств личности, представляющих интеллектуальную, эмоционально-волевою и коммуникативные сферы личности. В данном случае механизм саморегуляции учебной деятельности студентов выглядит следующим обра-

зом: самооценка (уверенность в себе, целеполагание в ситуации «неуспеха»), качества личности, представляющие морально-нравственную, интеллектуальную, эмоционально-волевую, коммуникативную сферы личности.

Анализ экспериментальных результатов приводит к предположению о том, что наиболее социально адаптированными, то есть добивающимися наибольших успехов в обучении на первом курсе вуза, будут те студенты, которым свойственна адекватная или адекватно высокая самооценка, развитые качества личности и в первую очередь качества морально-нравственной сферы.

Обобщая результаты исследований, связанных с изучением и анализом механизма саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи следует отметить, что компонентный состав структуры механизма саморегуляции имеют у школьников и студентов определенную схожесть. Общее наблюдается в том, что, во-первых, в обоих случаях самооценочный компонент саморегуляции занимает доминирующую позицию, правда, элементный состав этого компонента различный и, во-вторых, коммуникативные качества личности занимают крайние структурные позиции. По-видимому, на формирование названных характеристик и надо обращать повышенное внимание при работе с данным контингентом учащейся молодежи.

Различие состоит в том, что у испытуемых школьного возраста в структурном механизме саморегуляции учебной деятельности второе структурное место занимают качества личности эмоционально-волевой направленности, а у студентов – морально-нравственной направленности. Различие также состоит в том, что у студентов-первокурсников процесс саморегуляции учебной деятельности может осуществляться в двух направлениях: по учебно-ориентированному пути и по пути социально-ориентированному. Первый путь лишает личность студента коллективного взаимодействия, участия в общественной жизни вуза, продолжая укреплять направленность на ситуативный неременный личный учебный успех. Второй путь – социально-ориентированный – позволяет студенту быстрее адаптироваться к новым условиям, получать удовлетворение от расширения социальных связей в вузе, насыщать себя опытом социальной работы, опытом коллективного творческого труда.

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТЕНДЕНЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Иванова Н.Л., доктор психол. наук, профессор ГУ – "Высшая школа экономики",

**Гимитдинова Э.М., соискатель кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета**

Профессиональная компетентность современного руководителя основана на комплексе многих знаний, среди которых особое место занимают философские, экономические и психологические знания. Исследования системогенеза профессиональной деятельности, проводимые в рамках научной школы В.Д. Шадрикова, позволяют рассматривать компетентность как способность человека находить постоянные перспективы для саморазвития путем преобразования своих знаний, действий и профессионального опыта под влиянием изменяющихся условий профессиональной и социальной среды.

В современных нестабильных условиях руководитель должен обладать качествами, которые связаны с его множественными социальными позициями в обществе. Без осмысления своего места в социальной среде, понимания спектра социальных ролей, которые ему предстоит играть, и социальных ожиданий людей, с которыми он будет взаимодействовать, менеджер не сможет добиться успеха в своей разноплановой деятельности. Работа руководителя предполагает постоянную направленность на саморазвитие, особенно это важно в условиях нестабильного общества. Мы рассматриваем проблему развития руководителя в соотношении с проблемой его представлений о своем месте в социальном мире, в частности, с социальной идентичностью.

В связи с социально-экономическими трансформациями в современной России изменениям подвергаются различные социально-психологические феномены на уровне личности, малых и больших социальных групп, межличностных и межгрупповых отношений. Социальная идентичность при этом становится одним из актуальных и ключевых понятий, объединяющим общей логикой разнообразные проблемы социальной теории и практики на разных уровнях и в разных аспектах (социологическом, историческом, культурологическом, психологии личности и социальной психологии).

В современных условиях понятие "социальная идентичность" становится одним из центральных в социальной психологии, поскольку оно связано с комплексом проблем социальной теории и практики (Г.М. Андреева, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, J.C. Deschamps, H. Tajfel, J.C. Turner и др.).

Принятие своей роли, осмысление и конструирование идентичности, определение направления развития – это сложнейшие составляющие работы

руководителя. Обзор литературы показывает, что в перечне профессионально-важных качеств руководителя социально-групповые качества занимают большое место, но содержанию идентичности как основе социального самосознания уделяется явно недостаточное внимание. Поэтому в нашем исследовании проводится изучение идентичности руководителей среднего звена в современных условиях.

Нами проводится анализ соотношения различных видов идентичности (этническая, гражданская, семейная, личностная, профессиональная и др.) и ценностно-мотивационных аспектов личности. Мы исходим из того, что направленность на развитие, реализация профессионального и личностного потенциала в деятельности руководителя тесным образом связаны с его восприятием своего места в социальной среде, т.е. социальной идентичностью. Интересно проанализировать, в чем заключается роль таких важных видов идентичности, как этническая и гражданская в регулировании деятельности руководителя. В нашем эмпирическом исследовании проводится анализ структуры идентичности менеджеров, а именно соотношение когнитивных, ценностных и мотивационных компонентов. Исследование проводится в Ярославской области на выборке руководителей среднего звена.

В ходе исследования были выделены три группы испытуемых: с высокой, средней и низкой ориентацией на дальнейшее профессиональное развитие. Сравнение этих групп показало, что в целом большинство опрошенных демонстрируют высокую гражданскую идентичность и позитивное отношение к представителям своей национальности.

В то же время более детальный анализ выявляет, что в группе с максимальной тенденцией к саморазвитию наблюдается явно выраженный комплекс многих идентификационных характеристик, связанных с социальной средой. Важно подчеркнуть, что в этом случае гражданская идентичность связана с этнической и профессиональной идентичностью, а также выражена и широкая идентичность – "житель Европы", "представитель мирового сообщества". В этой группе выявлено сочетание традиционных и новых ценностей. Например, наряду с обращением к кумирам прошлых лет (купцам, промышленникам дореволюционной России) явно выражена тенденция в развитии, поиску нового в своей работе и общении с людьми.

Гражданская идентичность представителей группы с минимальной тенденцией к развитию сочетается с более высокими по сравнению с первой группой показателем рефлексивной, семейной и религиозной идентичности. Идентификационная структура этих испытуемых содержит ряд противоречий. Например, идентификация сочетается с негативным отношением к себе и своему социальному окружению. Можно отметить, что у них идентичность носит кризисный характер, что подчеркивает роль социального самоопределения в деятельности руководителя.

Исследование позволяет отметить, что наблюдается различное соотношение различных видов идентичности, ценностей и мотивов у руководителей с разной направленностью на саморазвитие.

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Иванова Н.Л., доктор психол. наук, профессор ГУ – "Высшая школа экономики" (г. Москва), Мазилова Г.Б., соискатель кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета

В условиях нестабильного общества изменениям подвергаются различные социально-психологические феномены на уровне личности, малых и больших социальных групп, межличностных и межгрупповых отношений. Социальная идентичность при этом становится одним из актуальных и ключевых понятий, личностной характеристикой, изучение которой позволяет глубже понять, в чем заключается влияние общественных изменений на самосознание личности.

В изменяющемся обществе актуальной проблемой является изучение деятельности государственных служащих, а именно их профессиональной подготовки и направленности на дальнейшее развитие. Среди многочисленных подходов к исследованию деятельности концепция В.Д. Шадрикова представляется нам одной из наиболее плодотворных для понимания профессионального развития личности.

Развивая концепцию системогенеза профессиональной деятельности, мы рассматриваем процесс профессионального развития как постоянное изменение соотношения самосознания (социальной идентичности) и профессиональных компетенций. При этом компетенции рассматриваются нами как способность человека находить постоянные перспективы для саморазвития путем преобразования своих знаний, действий и профессионального опыта под влиянием изменяющихся условий профессиональной и социальной среды.

Современному государственному служащему необходимы качества, в которых проявляется его социальная позиция в обществе и ответственность перед обществом. Без этого данная категория работников не сможет эффективно выполнять профессиональные задачи. В связи с этим мы рассматриваем проблему профессиональной подготовки государственных служащих в контексте развития таких профессиональных компетенций, как осознание своего места в социальном мире (социальная идентичность), общественная мотивация и ценности, профессиональные знания. Особое внимание нами уделяется вопросу идентичности. Именно это понятие становится сегодня

одним из центральных в социальной психологии, поскольку оно связано с комплексом проблем социальной теории и практики (Г.М. Андреева, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, J.C. Deschamps, H. Tajfel, J.C. Turner и др.).

В ходе профессионального развития государственному служащему предстоит осмысление и конструирование идентичности, определение направления своего профессионального и личностного развития. Социально-групповые качества занимают большое место в литературе, посвященной проблеме профессионального развития, но содержанию идентичности как основе социального самосознания уделяется явно недостаточное внимание.

В нашем исследовании проводится изучение идентичности государственных служащих России и Украины. Проводится анализ соотношения различных видов идентичности, смысловых характеристик идентичности, ценностно-мотивационных компонентов идентичности.

Результаты проведенного исследования показывают, что профессиональная идентичность государственных служащих обеих стран сочетается с выраженными показателями гражданской и этнической идентичности. При этом наблюдаются сходства и различия в идентичности российских и украинских государственных служащих. У россиян ниже, чем у украинцев, выраженность этнической идентичности, слабее представленность категорий этнического «Я», выше выраженность гражданского статуса.

Идентификация с сообществом граждан в той и другой группах опрошенных в основном происходит посредством символов государства: «паспорт», «гимн» и т.д. Идентификация с этнической группой у украинских испытуемых совершается посредством особенностей этнической культуры – таких, как традиции, родной язык. У российских испытуемых – посредством таких особенностей, как историческая родина, предметы старины, народное творчество.

Исследование показывает, что в процессе профессиональной подготовки государственных служащих необходимо учитывать особенности их идентификационной структуры.

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ РАЗНОГО УРОВНЯ УПРАВЛЕНИЯ

**Иголевиц Н.И., кандидат психологических наук, доцент, Челябинский
государственный университет**

Целью нашей работы, которая носила поисковый и гипотезопорождающий характер, было выявление в структуре интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин, 1986) руководителей разного уровня управления профессионально важных качеств (выделенных ранее с помощью контент-

анализа исследований по данной проблеме) и их взаимосвязей с показателями разных уровней интегральной индивидуальности (ИИ).

Данная цель определила постановку и решение следующих задач: 1) сравнить и выявить общие и специфические особенности структур индивидуальности руководителей, находящихся на разных уровнях управления: высшего, среднего и низшего; 3) исследовать особенности проявления профессионально важных качеств в структуре ИИ руководителей разного уровня управления.

Мы исходили из предположения, что структуры ИИ руководителей разного уровня управления будут обладать рядом отличительных особенностей, связанных с выраженностью в них профессионально важных качеств руководителя.

Участниками эксперимента выступили слушатели Президентской программы подготовки управленческих кадров для организации народного хозяйства РФ. Все они наиболее перспективные руководители в возрасте от 24 до 40 лет. Исследование проводилось в течение 2003-2005 гг. Высшее звено управления представляли директора фирм, директора по направлениям: финансовые, коммерческие. Среднее звено управления представляли начальники подразделений. Низшее звено управления – начальники участков, небольших отделов. Всего 180 человек.

Для исследования использовался комплекс методик, с помощью которых изучались различные уровни интегральной индивидуальности: опросник Я. Стреляу (нейродинамические свойства); ОФДСИ В.М. Русалова (психодинамические свойства); краткий отборочный тест КОТ (подуровень интеллекта); опросник 16 PF Кеттелла (форма А), опросник парных сравнений И.Д. Ладанова, тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (личностные свойства), УСК (социально-психологические свойства).

Факторный анализ структуры ИИ руководителей высшего звена управления позволил выявить следующие симптомокомплексы индивидуальных свойств: 1) управление собственной жизнью в соответствии с целями и представлениями о ее смысле на основе высокой способности к осуществлению действий, требующих энергичных действий; 2) высокий уровень развития мышления при высокой доминантности и низкой способности к отказу от активности в условиях запрета; 3) практичность в делах и реализм в оценках на фоне низкой ответственности за свое здоровье.

Факторный анализ структуры ИИ руководителей среднего звена управления позволил выявить следующие симптомокомплексы индивидуальных свойств: 1) удовлетворенность от прожитой части жизни, ее эмоциональной насыщенности и наполненности на фоне сильной реакции на внешние раздражители, высоким темпом и гибкостью психомоторного поведения; 2) оптимистичность (на основе низкой чувствительности к неудачам,

связанным с общением и выполнением интеллектуальной деятельности) и желание удовлетворить материальные потребности; 3) высокий уровень мышления и интеллектуальных интересов в сочетании с низкой ответственностью за неудачи в собственной жизни.

Факторный анализ структуры ИИ руководителей низшего звена управления позволил выявить следующие симптомокомплексы индивидуальных свойств: 1) целеустремленность, осмысленность жизни при убеждении в том, что жизнь управляема и контролируема; 2) вера в себя на фоне низкой потребности в социальном взаимодействии и речевой активности; 3) высокий уровень развития, динамичности мышления и интеллектуальных интересов на фоне низкой потребности в самореализации.

Таким образом, анализ факторных структур интегральной индивидуальности менеджеров разного уровня управления позволяет выделить общее и различное в них. Общим для всех руководителей является фактор, включающий показатели смысла жизненных ориентаций, характеризующие направленность личности руководителей. В фундаментальных трудах С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, В.С. Мерлина, Л.И. Божович убедительно показано, что направленность является системообразующим фактором личности. Важно также отметить, что эти показатели характеризуют субъектную активность, т.е. активность, развиваемую самим субъектом, им самим организуемую и контролируемую (хозяйин собственной жизни). Кроме того, в структуре ИИ всех руководителей выделен фактор высокого развития мышления, в то же время у руководителей разного уровня управления оно имеет свое качественное содержание. У руководителей высшего уровня управления мышление связано с высокой доминантностью и низкой силой процесса торможения, у среднего – с высоким напряжением внутреннего мира и низкой ответственностью, а у низшего – с высоким напряжением внутреннего мира и низкой потребностью в самореализации.

Также в структуре ИИ руководителей имеются и другие отличия. Самым главным, на наш взгляд, является то, что в факторном отображении структуры ИИ руководителей высшего уровня присутствуют показатели всех уровней индивидуальности, особенно если учесть, что в факторном отображении структуры ИИ руководителей низшего уровня представлены показатели лишь двух уровней: психодинамического и личностного. Кроме того, индивидуальность руководителей высшего звена управления характеризуется практичностью в делах и реализмом в оценках, а у менеджеров среднего и низшего уровня управления - оптимистичностью и верой в себя соответственно.

Что касается представленности ПВК, то мы считаем, что выявленные факторы, отображающие структуру ИИ руководителей, характеризуют их, что частично подтверждают результаты исследования, проведенного Е.М.

Борисовой с соавторами на выборке из 20 менеджеров высокой квалификации. В этом исследовании были выделены следующие блоки профессионально важных качеств руководителя: интеллектуальный (компетентность, аналитичность мышления), личностный (лидерство, устойчивость к фрустрациям, активность, деловая направленность) динамический (сила и лабильность нервных процессов). Среди динамических особенностей психических процессов, отмеченных в данном исследовании, наиболее важными являются: способность к длительной напряженной работе (высокая работоспособность), скорость мышления, умение быстро включаться в новую деятельность и переходить с одного ее вида на другой, эмоциональная уравновешенность, избегание импульсивных реакций.

Таким образом, выдвинутое нами предположение в результате проведенного исследования нашло свое подтверждение.

На основе проведенного теоретико-экспериментального исследования мы предлагаем выделить следующие блоки профессионально важных качеств руководителя, которые могут быть представлены аналогично уровням ИИ: психофизиологический (активность, работоспособность, постоянное стремление к использованию разнообразных форм интеллектуальной деятельности, гибкость в общении, динамичность мышления, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость); мыслительный (уровень развития мышления, системность мышления, нестандартность и гибкость мышления); личностный (самостоятельность, готовность к изменениям, интернальность); мотивационно-ценностный (ценностные ориентации, мотивация труда); коммуникативный (эффективность взаимодействия с людьми, способность к ведению переговоров, обоснованность и самостоятельность в принятии решений); организаторский (ориентация на конкретный результат деятельности, способность планировать и проектировать, руководство группой).

Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессионального образования, развития и психологического сопровождения менеджеров, начиная с этапа овладения профессией и заканчивая этапом профессиональной зрелости. Предполагается, что в процессе профессионального становления будет происходить интеграция компонентов внутри каждой подструктуры, развитие сложных профессиональных констелляций, интегрирующих компоненты разных подструктур индивидуальности, что, в конечном счете, будет способствовать образованию ключевых квалификаций руководителя. Все это позволит обеспечить конкурентоспособность, профессиональную мобильность, продуктивность менеджеров.

СУБЪЕКТИВНЫЙ ОПЫТ: СТРУКТУРА ИЛИ СИСТЕМА?

Калинкина И.В., старший преподаватель кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

В современной психологии существуют разные представления о том, что такое субъективный опыт человека, накапливаемый им в течение жизни. В него включаются как совокупность всей информации, получаемой человеком из окружающего мира, так и особенность взаимоотношений человека с объективным миром.

Чаще всего субъективный опыт рассматривается как структура или совокупность знаний, определенным образом организованная. Что же входит в эту структуру (организацию)? Что можно назвать элементом этой структуры?

Как отмечает В.Ф.Петренко, «трактовка сознания как сознания, выступающего в своей внешней, экстернизированной форме, как социальный опыт, как человеческая культура, побудили С.Л. Выготского к поиску молярной единицы, позволяющей передавать социальный опыт от субъекта к субъекту и присваивать его. Такой единицей, связующим звеном процесса общения и обобщения, по мнению Л.С.Выготского, является значение». В работах отечественных психологов, в частности В.Ф.Петренко, значение понимается как обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой зафиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности. Система значений закрепляет социокультурный опыт человека, преломляясь через его индивидуальный опыт (систему смыслов, личностных характеристик), но и накопление индивидуального опыта опирается на уже усвоенный социальный опыт. Следовательно, происходит взаимовлияние этих двух элементов структуры целостного опыта человека друг на друга.

Несколько иное, двойное, толкование субъективного опыта дает А.В.Брушлинский:

1. это опыт субъекта в деятельности, принадлежащей субъекту, субъектный;
2. это опыт, искажающий объективное, преломляющий объективное через себя, выявляющий некоторые свойства и отношения познаваемого объекта.

В работах Е.Ю.Артемьевой субъективный опыт определяется как трехчленная структура, организующая и хранящая историю индивидуальных деятельностей, « следы всех деятельностей», т.е. системы смыслов некоторого множества объектов. Под деятельностью автор понимает любой акт жизни субъекта, основой же формирования субъективного опыта является-

ся процесс усвоения системы знаний, приобретаемых человеком в процессе обучения и практической деятельности, отсюда содержанием опыта выступают смысл и значение этого знания для субъекта. Выделяя элементы структуры субъективного опыта, Е.Ю.Артемяева вводит понятия «перцептивный мир» (поверхностные элементы структуры), «образ мира» (ядерные элементы структуры) и «картина мира» (промежуточные элементы структуры).

Дж. Брунер также соотносит структуру субъективного опыта с деятельностью, определяя опыт как структурированные следы актов, предшествующих реализуемому в данный момент психическому акту деятельности.

В работах С.Д.Смирнова процесс формирования субъективного опыта рассматривается параллельно с процессом формирования «образа мира» и доказывається, что субъективный опыт не может не иметь поуровневой организации: поверхностные структуры - это чувственно оформленное представление о мире, а ядерные - это отторгнутые от чувственности, амодальные, знаковые системы - отражение мира в целом.

Несомненно, нельзя не соотнести проблему структурирования (систематизации) субъективного опыта с концепцией личностных конструктов Дж.Келли, т.к. конструкты в его понимании это значимые, важные с точки зрения субъекта признаки объектов действительности, на основе которых человек структурирует собственные представления об окружающем мире. Конструкты – это не порождение « чистого сознания», а практически освоенные человеком, проверенные в реальной действительности способы дифференциации объектов. По Дж.Келли, существуют два способа организации и развития структуры субъективного опыта человека:

1. по элементам - т.е. опыт расширяется, изменяется за счет включения в него новых элементов знания;
2. по конструктам - т.е. изменяется сам субъект в своих взглядах на ситуацию, изменяется система оценки окружающего мира. Таким образом, опыт человека не статичен, чувствителен к изменениям.

Большой вклад в изучение структуры субъективного опыта внесли представители когнитивного направления, которые использовали для изучения субъективного опыта не только познания в области психологии, но и теоретические разработки смежных отраслей знания: кибернетики, теории искусственного интеллекта, лингвистики, логики, философии языка. В качестве примера можно привести следующие модели структурирования опыта в рамках когнитивного направления:

1. блоковые (групповые) модели Р.Солсо;
2. сетевые модели Коллинза и Куилиана;
3. коннекционистская модель Д.Румельхарта и Дж. Макклеланда и др.

Таким образом, структура субъективного опыта может быть зафиксирована в образных, понятийно-логических, семантических, мотивационно-

ценностных, операционально-действенных формах, а также в формах личностных конструкторов и моделей. С абсолютной уверенностью можно сказать, что эти элементы опыта взаимодействуют, видоизменяются и многое определяют в деятельности человека. Вероятно, исследование данной проблемы пока находится на стадии экстенсивного накопления материала. Систематизация элементов структуры субъективного опыта остается серьезной проблемой современной психологии.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карпова Е.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д.Ушинского

Как известно, проблема мотивации в целом и ее развития в онтогенезе в частности является одной из наиболее сложных в психологии. Этим обусловлены многие особенности ее современного состояния, одной из которых является недостаточный уровень развития целостных обобщающих концепций мотивации, сочетание «...обилия частных эмпирических исследований и дефицита общетеоретических идей» (Д.А. Леонтьев). До сих пор актуальными остаются классические теории мотивации (Р. МакДауголл, К. Роджерс, А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Г. Оллпорт и др.). Важное место среди них принадлежит «двухфакторной теории мотивации» Ф. Херцберга, раскрывающей важные стороны профессиональной мотивации и ее генезиса. Так, им было показано, что основную мотивирующую функцию выполняет «внутреннее вознаграждение», тогда как «внешнее вознаграждение» действует в большей мере ситуативно и нестабильно. Им были выделены две подсистемы факторов – «факторы-мотиваторы» и «факторы гигиены». Следует особо подчеркнуть, что автор имеет в виду именно подсистемы мотивационных факторов, характеризующиеся относительной автономностью динамики и воздействия на деятельность, а не «группы факторов», как это часто звучит при описании и интерпретации концепции Ф. Херцберга. Факторы-мотиваторы непосредственно влияют на мотивацию и повышают удовлетворенность трудом; к ним относятся, в частности, содержательность самого труда, возможность достижения успеха, перспективы карьерного продвижения, социальное признание положительных результатов труда и т. п. Факторы же гигиены снимают или уменьшают неудовлетворенность, но сами по себе не способны обеспечить высокую мотивированность. Иными словами, они влияют на нее не прямо, а косвенно – через снижение (или уменьшение) неудовлетворенности. К ним относятся, согласно Ф. Херцбергу, в частности, условия труда, общая политика фирмы, гарантия занятости, отсутствие сис-

тематических организационных и профессиональных стрессов и др. В целом факторы гигиены соотносятся с условиями труда, а факторы-мотиваторы – с его содержанием.

Следует специально отметить, что концепция Ф. Херцберга была разработана, а затем многократно реализована по отношению именно к трудовой, профессиональной деятельности. Вместе с тем этот тип деятельности является хотя и основным, но не единственным типом деятельности. В связи с этим, и теоретический, и практический интерес представляет вопрос о том, справедлива ли она по отношению к иным типам деятельности и в первую очередь к учебной. Именно он и составил одну из задач выполненного нами исследования. Вторая его задача состояла в верификации предположения о том, что в процессе развития учебной мотивации имеют место те закономерности, которые характерны для системогенеза.

Решая указанные задачи, мы в первую очередь выявили две группы факторов (факторы-мотиваторы и факторы-гигиены) по отношению к учебной деятельности. Первые обеспечивают положительное отношение к учебе, высокий уровень мотивированности в целом, а вторые способствуют минимизации чувства неудовлетворенности от нее. Так, например, фактор «наличия любимого учебного предмета» является фактором-мотиватором, поскольку он непосредственно повышает уровень учебной мотивации. К факторам гигиены, как показало исследование, может быть отнесен, например, такой фактор, как «наличие учителя, который нравится»: его невыполнение стимулирует неудовлетворенность и дискомфорт, но сам по себе он непосредственно не обеспечивает высокую мотивацию учебной деятельности.

На основе выделенных характерных для учебной деятельности факторов-мотиваторов и факторов гигиены нами были разработаны несколько вариантов опросников их диагностики (с учетом особенностей различных возрастных групп, принявших участие в исследовании; эти опросники были идентичны по структуре, но различны по содержанию пунктов). Испытуемые должны были оценить в баллах (от 1 до 6) каждый из факторов, представленный в соответствующем пункте опросника в зависимости от его субъективной значимости. Общая выборка включала 5 возрастных групп испытуемых – 7, 10, 14, 17 лет и 21 года. Общий объем выборки – 110 человек, из них 61 мужского и 49 женского пола.

На основе применения опросников подсчитывался средний интегральный показатель по группе факторов-мотиваторов и по группе факторов гигиены в отдельности для каждой возрастной подгруппы (а также – для каждой половозрастной подгруппы).

Анализ представленных результатов позволяет выявить следующие особенности мотивации учебной деятельности (в аспекте сравнения подсистем)

тем факторов-мотиваторов и факторов гигиены), а также ее возрастной динамики.

Наиболее высокие значения обеих групп факторов у испытуемых 7 лет. Это может быть объяснено тем, что испытуемые данной группы – учащиеся 1-го класса и для них учебная деятельность является новой, им «все интересно и важно». Вместе с тем можно видеть, что в данной группе уровень представленности обеих групп факторов практически идентичен, что говорит о пока слабой дифференцированности.

К 10 годам наблюдается достаточно резкое снижение значений мотивированности по обоим факторам. Это объясняется тем, что к концу обучения в начальной школе и при переходе в среднюю школу имеет место известное явление «мотивационного вакуума». Считается, что он обусловлен в первую очередь снижением интереса к учебе. Вместе с тем наши данные показывают, что имеет место и снижение значений факторов гигиены, причем даже в большей степени. Следовательно, можно констатировать и снижение мотивационной привлекательности самой «учебной среды» - школы.

Определенный интерес представляет и изменение мотивационной структуры учащихся 14 лет, характеризующееся противоречивыми тенденциями. С одной стороны, наблюдается увеличение значений факторов-мотиваторов, а с другой - значения факторов гигиены продолжают снижаться.

При переходе к группе испытуемых 17 лет и особенно 21 года значения факторов-мотиваторов продолжают уменьшаться. Вместе с тем в последней возрастной группе уровень факторов гигиены впервые начинает превосходить уровень факторов-мотиваторов. Именно это, как следует из концепции Ф. Херцберга, наиболее характерно для трудовой деятельности. И действительно, у испытуемых 21 года уже в значительной мере сформирована направленность на профессиональную деятельность и, соответственно, адекватная ей структура мотивационных факторов.

Кроме того, нами были установлены и достаточно выраженные различия в содержании и динамике мотивационных факторов по половому признаку. У испытуемых женского пола значения обеих групп мотивационных факторов в целом выше, причем степень этих различий возрастает с увеличением возраста испытуемых.

Собранные нами материалы дают основания и для решения второй из основных задач – выяснения особенностей сравнительной динамики двух мотивационных подсистем: факторов-мотиваторов и факторов гигиены. В выполненных нами ранее исследованиях было показано, что системогенетические закономерности развития мотивационной сферы личности имеют место в аспекте ее основных компонентов, то есть на уровне отдельных мотивов. Специфика же описываемого здесь исследования заключается в том,

что генезис мотивационной сферы рассматривается не на уровне ее отдельных компонентов, а на уровне достаточно обобщенных подсистем. Как можно видеть из представленных данных, на этом уровне также обнаруживаются специфические для системогенеза закономерности – принципы системогенеза.

Во-первых, уже в «исходной» точке генезиса – в самой младшей возрастной подгруппе – представлены обе группы факторов одновременно, причем практически с равной степенью выраженности. Это можно рассматривать как проявление известного системогенетического принципа «одновременности закладки» основных компонентов и подсистем.

Во-вторых, достаточно явно представлена и еще одна закономерность системогенетического типа – неравномерность динамики отдельных подсистем на исследованном интервале онтогенетического развития (и, соответственно, генезиса учебной деятельности).

В-третьих, можно констатировать и гетерохронность динамики подсистем факторов-мотиваторов и факторов гигиены. Эта динамика не только не совпадает в целом «по темпам» на разных временных интервалах, но может иметь и разнонаправленный характер. Вместе с тем следует подчеркнуть, что гетерохронность развития двух мотивационных систем как бы «соседствует» с моментами ее «гомохронности»: яркий пример этого – идентичная направленность и темпы динамики двух мотивационных систем при переходе от первой ко второй возрастной подгруппе. Следовательно, можно предположить, что в ходе системогенеза в целом механизмы гетерохронности могут сочетаться с механизмами «гомохронного» (или синхронного) развития, а сама гетерохронность может при этом выступать как «парциальная гетерохронность».

Таким образом, по результатам исследования можно сделать два основных вывода. Первый заключается в том, что оно показало обоснованность и конструктивность реализации «двухфакторной концепции» мотивации по отношению ко второму основному (наряду с трудовой) типу деятельности – к учебной. В свою очередь это открывает новые и достаточно широкие перспективы для изучения особенностей мотивации учебной деятельности. Второй основной вывод состоит в том, что развитие учебной мотивации в онтогенезе, рассмотренное на уровне двух ее наиболее обобщенных – интегральных – подсистем (факторов-мотиваторов и факторов гигиены), подчиняется тем закономерностям, которые характерны для системогенеза – принципам системогенеза. В связи с этим можно допустить, что системогенез как таковой имеет уровневое строение и разворачивается одновременно на ряде уровней: по отношению к генезису мотивационной сферы, а это, как минимум, два уровня – уровень компонентов (отдельных мотивов) и уровень обобщенных мотивационных подсистем.

**КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА:
ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ
КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**Киселева Т.Г., кандидат психологических наук (Ярославль),
Коточигова Е.В., кандидат психологических наук (Ярославль)**

Компетентностный подход в образовании все более прочно завоевывает свои позиции, вытесняя знаниевую парадигму. В своих работах мы обосновывали наше понимание и структуру профессиональной компетентности, которую рассматриваем как способность реализовывать в деятельности, общении и саморазвитии имеющиеся у педагога знания, умения, навыки, обеспечивающие эффективность и результативность процесса. Мы выделили 6 блоков компетентности (знаниевая, деятельностная, коммуникативная и конфликтологическая, эмоциональная, личностная и высшая), которые представляют собой иерархическую модель, причем каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая платформу для «вырастания» следующих компонентов. Нам хотелось особо подчеркнуть важность принципа последовательности, т.к. это имеет прямое отношение к процессу формирования педагогической компетентности в рамках повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования. Вырванный из контекста отдельный блок не обеспечивает компетентности педагога в полном смысле этого слова.

Цель данного исследования – уточнение и конкретизация теоретических и житейских представлений о конфликтологической составляющей профессиональной компетентности. Данная компетентность рассматривается нами как составляющая структуры коммуникативной компетентности, но поскольку работа с конфликтными педагогическими ситуациями вызывает сильнейший эмоциональный отклик у педагогов, то мы считаем целесообразным использовать это направление для формирования коммуникативной компетентности в целом.

Использование системного принципа при теоретическом построении модели профессиональной компетентности находит свое подтверждение и в ходе эмпирической проверки. Как в капле воды отражается море, так при рассмотрении конфликтологической компетентности педагога проявляются все элементы профессиональной компетентности, но при этом хотелось бы заметить, что весовые коэффициенты компонентов профессиональной компетентности в эмпирической модели не всегда совпадают с теоретическими.

В рамках курсов повышения квалификации на занятиях по формированию конфликтологической компетентности как инструмента сохранения психического здоровья педагога со слушателями обсуждался вопрос необхо-

димых и достаточных умений для конструктивного решения и управления конфликтами. Мы просили выделить умения, необходимые для этого, а затем оценить себя по этим параметрам. Также было проведено исследование стилей поведения в конфликтных ситуациях (тест К. Томаса). Сопоставление представлений о своей конфликтологической компетентности с полученными данными по результатам теста является предметом обсуждения, рассмотрения. Полученные результаты были сгруппированы в следующие кластеры.

Таблица №1

№ п/п	Наименование качества	Весовой коэффициент (в %)
1	Эмпатия, любовь к людям, личностные особенности, с преобладанием толерантного отношения	82
2	Позитивное, надситуативное мышление	68
3	Компетентность в профессиональной области и в вопросе спора в частности	64
4	Умение управлять своими эмоциями	55
5	Навыки конструктивного общения, в первую очередь, навыки активного слушания	55
6	Личностные особенности с доминированием волевого компонента	55
7	Морально-волевые качества, в первую очередь, оценочная позиция, чувство справедливости	41
8	Знания об индивидуальных особенностях людей, умение применить эти знания к участникам конфликта	18
9	Ответственность за исход конфликта	9

Преобладание в структуре конфликтологической компетентности таких качеств, как эмпатия и любовь к людям (по оценкам педагогов) свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной гармонизации межличностных отношений, что во многом обусловлено социально-психологическими характеристиками общества в целом, а не только спецификой педагогической деятельности.

В качестве наиболее значимого результата обучения на курсах повышения квалификации можно считать осознание слушателями роли когнитивных компонентов в структуре профессиональной компетентности. Надситуативность, умение увидеть позиции обеих конфликтующих сторон, найти сильные стороны в конфликте и сделать ставку именно на них – все это, бесспорно, способствует повышению эффективности не только при разрешении конфликтов, но и в педагогической деятельности как таковой, повышению устойчивости к профессиональному выгоранию.

Знаниевый компонент в структуре конфликтологической компетентности представлен требованием к уровню владения материалом вообще и конкретно в спорном вопросе. Настораживает при этом то обстоятельство, что осознание этого компонента достигнуто лишь 64% группы. Можно предположить, что ряд педагогов оказывается втянутым в противостояние, даже не имея достаточного представления о существовании вопроса. Конечно, это обстоятельство не может не усугублять трудностей, связанных с разрешением ситуации.

Ожидаемыми оказались оценки таких качеств, как умение управлять своими эмоциями и навыки конструктивного общения, в первую очередь навыки активного слушания. Их значимость понимается более чем половиной опрошенных, но есть одно обстоятельство, которое заставляет усомниться в действительности вышеперечисленных качеств, даже предположить их декларативность. Столь же высокие оценки получили личностные особенности с доминированием волевого компонента (умение настоять на своем, довести начатое дело до конца, принципиальность, уверенность в своей правоте и т.п.).

В рамках теоретической модели мы сознательно исключили оценочный компонент, отдавая первенство рефлексивной позиции. Педагоги, напротив, сравнительно часто обращаются к таким характеристикам, как справедливость, вина, долг, нравственность, честь. Такая оценочная позиция провоцирует «черно-белое», дихотомическое мышление, что в свою очередь не только не помогает, а даже затрудняет поиск решений, направленных на сотрудничество. Чаще всего это оценочное требование к конфликтологической компетентности приводит педагога к выбору стратегии «выигрыш-проигрыш», причем сам педагог, безусловно, старается выиграть в конфликте.

Учет индивидуальных особенностей людей, втянутых в конфликт – основа осознанного выбора способа управления этим конфликтом. Этот тезис принимают лишь 18% опрошенных. Ситуация напоминает хождение в темноте, наугад, действие методом «проб и ошибок». При такой стратегии поведения мы не можем говорить об эффективном разрешении и тем более управлении конфликтами.

Особенность, которая на наш взгляд, может провоцировать профессиональное выгорание педагога и содействовать ему, связана со стремлением взять на себя ответственность за исход конфликта. Педагоги оказываются не готовы выступать в роли посредника, медиатора при разрешении конфликта. Оценочная позиция, на которую мы обращали внимание выше, провоцирует чувство вины у педагога в том случае, если исход ситуации оказался не таким, каким его планировал сам человек.

Самооценка слушателями степени выраженности профессионально важных качеств в области управления конфликтами представлена в таблице №2.

Таблица №2

№ п/п	Наименование качества	Весовой коэффициент (в %)
1	Эмпатия, любовь к людям, личностные особенности, с преобладанием толерантного отношения	45
2	Навыки конструктивного общения, в первую очередь, навыки активного слушания	41
3	Личностные особенности с доминированием волевого компонента	27
4	Позитивное, надситуативное мышление	23
5	Морально-волевые качества, в первую очередь, оценочная позиция, чувство справедливости	23
6	Умение управлять своими эмоциями	18
7	Компетентность в профессиональной области и в вопросе спора в частности	14
8	Знания об индивидуальных особенностях людей, умение применить эти знания к участникам конфликта	14
9	Ответственность за исход конфликта	5

По самооценкам слушателей на первое место так же, как и в представлениях об идеальном конфликтологе, вышли такие качества, как эмпатия и любовь к людям. Данный факт рассматривается нами как закономерность в связи с тем, что в качестве испытуемых выступали педагоги начальной школы и дошкольных учреждений. Работая с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, эта категория педагогов объективно чаще должна проявлять качества, которые и названы как наиболее значимые.

Самооценка уровня развития навыка конструктивного общения достаточно высокая (занимает второе место), тогда как данные, полученные с помощью методики К. Томаса, напротив, говорят, что педагоги чаще выбирают компромиссный вариант, а не сотрудничество в качестве стиля разрешения конфликта. Это позволяет предположить наличие завышенной, не вполне адекватной самооценки педагогами навыков активного слушания.

Высказанное выше предположение подкрепляется также тем фактом, что тройку лидирующих навыков замыкают личностные особенности с доминированием волевого компонента, что позволяет понять, почему именно компромисс, а не сотрудничество преобладает при решении конфликтов.

Вызывают сожаление низкие самооценки компетентности в вопросе спора и не учета индивидуальных особенностей участников конфликта. Нам кажется, что это мешает педагогу увидеть развивающий потенциал в кон-

фликте и относиться к нему как к условию личностного и профессионального роста.

Анализ данных, полученных при помощи теста К. Томаса, позволяет говорить о преобладании у педагогов данной группы модели поведения в конфликте – «компромисс» (среднее значение 7,62). Стиль «избегание» находится на второй позиции (среднее значение 7,08). Стили «сотрудничество» и «приспособление» занимают соответственно третий и четвертый ранг. В наименьшей степени у педагогов группы представлен стиль «соперничество» (среднее значение 2,62). Заметим, что даже первые по рангу стили поведения в конфликтной ситуации скорее попадают в интервал средних значений (от 30% до 70%). Высоких значений ни один стиль поведения в конфликте не имеет. Это позволяет предположить, что педагоги приблизительно в равной мере владеют практически всеми способами поведения в конфликтных ситуациях, способны гибко переходить от одного стиля к другому с учетом специфики ситуации.

Точкой отсчета в росте конфликтологической компетентности нам видится освоение «соперничества» как стиля разрешения конфликтов. Интерес вызывает соотношение низких данных по стилю «соперничество» и достаточно выраженных характеристик «морально-волевые качества, оценочная позиция, чувство справедливости», предполагающих наличие способности довести дело до конца, настоять на своем решении или мнении.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №04-06-00250а)

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕЗИСЫ К СИСТЕМНОМУ ОПИСАНИЮ

Козлов В.В., доктор психологических наук, профессор

Интегративный подход – это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях.

Главная цель психологии, на наш взгляд в том, чтобы воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную интегративную парадигму современной психологии.

Все пять волн психологии – физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная – представляют собой:

- теорию, методологию как систему принципов, методов исследования предметов науки и культуры исследования;
- психотехническое воздействие на этот предмет;

- представителей парадигмы, которые являются носителями этой волны.

В интегративной модели мы понимаем личность и группы как сложные, открытые, многокомпонентные системы, способные поддерживать гомеостазис, целесообразное взаимодействие со средой, способные к адаптации, саморазвитию и генерированию новых структур и подсистем в соответствии со сложившейся ситуацией и новыми условиями существования.

Что касается уровневой организации психической реальности, то в ней нами выделяются персона, интерперсона и трансперсона, которые полностью охватывают возможную феноменологию человеческой психики, начиная от физиологических и соматических проявлений и заканчивая трансперсональными как в индивидуальной, так и в групповой формах.

С этими тремя подсистемами взаимодействует индивидуальное свободное сознание, наполняя содержанием, проблематизируя ряд отношений между глобальными подсистемами или отношение и напряжение внутри самих систем.

Каждая глобальная система (персона, интерперсона и трансперсона) имеет три класса компонентов (материальные, социальные и духовные).

Таким образом, при втором приближении мы можем вычлениить девять базовых конструкторов, имеющих системные связи между собой, своей целостностью, являющиеся как предметом исследования, так и воздействия и трансформации:

Персона – Эго-материальное, Эго-социальное, Эго-духовное.

Интерперсона – формы социального сознания и бессознательного и их реализации на уровне материальных, социальных и духовных носителей. Интерперсона материальная - предметно-материальное оформление социальных статусов и ролей; Интерперсона социальная – система интеракций и отношений, обусловленных статусно-ролевыми идентификациями в социальных сообществах; Интерперсона духовная – система морально-этических и экзистенциальных ценностей и норм социальных сообществ.

Трансперсона материальная - предметно-материальные изображения духовной атрибутики – начиная с медного крестика и примитивных янтр, заканчивая монастырскими комплексами и пирамидами; Трансперсона социальная - социальное оформление духовных традиций и религий – начиная от бинарных отношений между гуру и учеником, заканчивая социальной организацией мировых религий; Трансперсона духовная - истые трансперсональные переживания, имеющие нуминозный и сакральный характер как индивидуального (например, сатори), так и группового характера (групповой индуцированный религиозный экстаз)

Все девять подструктур имеют уникальную и очень сложную системную организацию, требующую каждый раз специального анализа как в структурном, так и в процессуально-динамическом аспектах.

При третьем приближении мы можем вычленить глобальную систему Не-Я и девять базовых конструктов, имеющих системные связи между собой, являющиеся зеркальным отражением с отрицательным знаком.

Интегративный подход при взаимодействии с клиентом опирается на высшие этические ценности, которые инвариантны для всех культурных сообществ. В духовных традициях они обозначились как невовлеченность, беспристрастие – «вей у вей» в Даосизме, Маханаруна - «Великое Сострадание» с четырьмя благородными драгоценными состояниями сознания - радость, ревность, сострадание, любящая доброта – в Буддизме, любовь к ближнему, милость, милосердие в Христианстве, т. е. этическим стержнем интегративного подхода являются высшие моральные приоритеты, разработанные в духовных традициях.

Мировоззренческим оком интегративной методологии является принцип целостности.

Понятия «целостный подход», «целостная личность» использовались давно и разными направлениями и школами психотерапии: от гештальт- и гуманистической психотерапии до отечественных направлений (культурно-исторический, деятельностный подходы и т.д.).

Вероятно, сами понятия “цель” и “целое” этимологически связаны (по-гречески **τέλος** – ‘свершение’, ‘завершение’, ‘окончание’, ‘высшая точка’, ‘предел’, ‘цель’; **τελειός** – ‘законченный’, ‘полный’, ‘свершившийся’, ‘окончательный’, ‘крайний’, ‘совершенный’).

Достижение цели одновременно означает и завершение действия, замыкание круга, восхождение к полноте, совершенству, красоте. Целостность трактуется нами как центральная психологическая категория, синтезирующая в себе объективное и субъективное, а на уровне индивидуального свободного сознания она признается нами как высшая степень возможной интегрированности, соотносимой с реальностью Универсума.

Согласно интегративному подходу, высшая конкретная форма органической целостности – человеческая личность, а стержень ее функционирования – индивидуальное свободное сознание. Интегративная психология утверждает идею о необходимости целостного изучения личности как системы, каждый элемент которой находится во взаимосвязи друг с другом и взаимозависимости друг от друга. Поэтому как выделение, так и изучение каких-либо элементов по отдельности становится возможным лишь в абстракции.

Интегративная методология исходит из постулата, что человек - существо целостное, т. е. самостоятельное, способное к саморегуляции и развитию.

Принципиальный интегративный тезис состоит в том, что мир - это не сложная комбинация дискретных объектов, а единая и неделимая сеть событий и взаимосвязей.

При интегративном взгляде на мир акцент смещается от субстанции и объекта к форме, паттерну и процессу, от бытия к становлению. Структура - продукт взаимодействующих процессов, не более прочный, чем рисунок стоячей волны при слиянии двух рек. Согласно интегративному подходу в психологии, человечество подобно живому организму, органы, ткани и клетки которого имеют смысл только в их отношении к целому.

Смысл интегративного подхода на уровне индивидуальности заключается в том, что психика человека является многоуровневой системой, обнаруживающей в личностно структурированных формах опыт индивидуальной биографии, рождения, а также безграничного поля сознания, трансцендирующего материю, пространство, время и линейную причинность, которое мы при ближайшем рассмотрении можем обозначить как интерперсональные и трансперсональные уровни организации психического. Сознание является интегрирующей открытой системой, позволяющей различные области психического объединять в целостные смысловые пространства.

Личность является формой проявления психического, средой сознания и имеет фрагментарную структуру, и между фрагментами различных областей и уровней существует конфликтное напряжение. Бинарный характер оценки человеком собственного опыта приводит к усилению интрапсихического напряжения.

Интеграция на уровне личностном подразумевает осознание конфликтных напряжений между фрагментами и уровнями психики и открытое принятие того, что раньше отвергалось. Способность к интеграции опыта является основным критерием психического здоровья. Низкая способность к интеграции ведет к формированию деструктивных реакций личности и, в крайних выражениях, к социальной девиации и психопатологической симптоматике, но и при этом варианте личность функционирует интегративно и целостно.

Самопознание и личностный рост, прежде всего, означают расширение горизонтов индивида, продвижение его границ вовне и вглубь. В процессе духовного поиска человек перестраивает «карту» своей души, расширяя ее территорию. Рост – это постоянное перераспределение, перезонирование, переделка «карты» самого себя, признание, а потом и обретение все более глубоких и всеобъемлющих уровней своего «Я».

Мы уже понимаем, что наше представление человека в качестве живой, открытой, сложной, многоуровневой самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и новые формы организации, является новым категориальным осмыслением традиционных холистических подходов в теологии и философии.

Научная психология с неизбежностью пришла к своему кризису по причинам, имплицитно содержащимся в ней с самого начала. Появление интегративной психологии во многом обусловлено кризисом современной научной психологии, которая оказалась не в состоянии удовлетворить требованиям широкого общественного заказа на методы личностной терапии и личностного развития, переживания трансцендентного опыта, выхода из кризисных состояний закономерного, ситуативного характера и внятного объяснения широкого диапазона состояний сознания.

Необходимость в интегративной психологии возникла также в связи с игнорированием научной психологией интерперсонального (сознательного и бессознательного аспектов социального сознания) и трансперсонального опыта.

Вне сомнения, экзистенциально-гуманистическая и трансперсональная психологии сделали огромный шаг к возвращению психологии к своему предмету и, самое главное, к духовным и экзистенциальным проблемам человеческой жизни.

Интегративная психология направлена как на изучение отдельных проявлений психики человека, так и на попытку понять природу человека в целом - в широком мировоззренческом контексте. Она сосредоточена как на универсальных картографиях феноменологии психического, так и на непосредственно экспериментальном изучении состояний индивидуального свободного сознания, разворачивающихся, распаковывающихся содержания личности, интерперсоны и трансперсоны.

Сформулируем тезисы, которые помогут нам определить отличия интегративной психологии от других направлений психологии:

1. Интегративная психология как научная дисциплина опирается на психофизиологию и психофизику, на нейрофизиологическую модель индивидуальности, структурируя такие понятия, как психические функции, темперамент, характер, мотивация и т.д. и т.п. При этом психофизика и нейрофизиологические процессы, включая и соматические, больше рассматриваются как среда, в которую погружено индивидуальное свободное сознание. Физиология (в том числе нейрофизиология) является обслуживающей, а не порождающей психические феномены системой.

2. Ядро психической организации – индивидуальное свободное сознание, которое И. Кант назвал трансцендентальной апперцепцией. Это "апри-

орное единство самосознания, составляющее условие возможности всякого знания... таким образом, трансцендентальная апперцепция является сверхличной формой сознания".

3. Научной психологии так и не удалось преодолеть психофизический и психофизиологический параллелизм. Представляется, что во многом это явилось следствием изначального дуализма, заложенного в научной картине мира старой парадигмы: деление на материальное и идеальное (духовное) и на субъект и объект. Интегративная психология снимает эту дихотомию так же как в опыте функционирования сознания в среде, где снимаются различия между субъектом и объектом в непосредственном переживании единства познающего и познаваемого. Дуальной картине мира в научной психологии противостоит монизм интегративной психологии, постулирующий, в частности, единство мира и человека. Серьезным следствием этого является и существование высших уровней интегрированности, целостности в любой личности.

4. В академической психологии понятие «психика» жестко ассоциировано с категорией «индивид», в интегративной психологии в качестве центральной категории употребляется понятие "сознание", имеющее широкое смысловое поле, не замыкающееся только на индивида. Сознание характеризуется всеобщностью, множественностью уровней, состояний, форм, открытостью и самодвижением.

5. Психология как наука построена по структурному принципу, из которого следуют объяснения психических процессов. Интегративная психология реализует энергетическую модель сознания, которая содержит в себе массу возможностей как для практической психологии, так и для разработки ее теории. Одновременно феномены трансперсональной психологии, попавшие в разряд парапсихических либо сверх-возможностей, рассматриваются в русле классических психологических представлений, дополняя сведения о природе психических процессов и функций.

6. Интегративную психологию не следует идентифицировать ни со множеством школ (философских, психологических, духовных), опредмечивающих уровни и формы функционирования персоны, ни со множеством школ, опредмечивающих уровни и формы функционирования социального сознания, ни со множеством школ, опредмечивающих уровни и формы функционирования трансперсонального опыта. Не потому что интегративная психология не является ни тем, ни другим, ни третьим, а потому что она является и тем, и другим, и третьим.

7. Предметом интегративной психологии является изучение как опыта необычных (измененных) состояний сознания, так и так называемых "переходных состояний" психики человека - от переживания паттерна холотропного, индивидуализированного, разделенного, атомарного сознания (как по

отношению к внешнему миру, так и к внутреннему) к состояниям расширенного сознания, единого в своем переживании как самого себя, так и мира; от состояния борьбы, деструкции, отрицания - к состоянию единства, консолидации, сотрудничества с самим собой, с другими людьми, со всем миром. Предметом интегративной психологии является и изучение таких переходных состояний, как конфликты (внутренние и внешние), бессознательные импульсы, отчуждение от себя и мира, невозможность творчества, любви, сотрудничества, психосоматические заболевания и различные неврозы. Все эти состояния в интегративной психологии рассматриваются как различные среды реализации сознания в личности, обладающие в самих себе реальным потенциалом преодоления их негативного аспекта и развития в свою противоположность. Это приводит к концептуально важному моменту интегративной психологии, где она выступает в своем прикладном аспекте как психология развития, "восхождения" личности к себе самой - к высшей интегрированности индивидуального свободного сознания, где само «восхождение», «личностный рост», «духовное самосовершенствование», «высшие» и «низшие» уровни больше являются абсурдом дифференциации реальности, а все концепции по этому поводу (философские, психологические, духовные, религиозные, научные, метафизические и пр.) - простой игрой сознания.

Понятийное поле интегративной психологии не перечеркивает понятийные системы всех пяти волн психологии, но может привести к пересмотру не только понятий, но и более глубоких оснований в представлениях о природе человека, психики и сознания.

Существенным моментом, отличающим ее от многих психологий, является ориентация в ее практике не исключительно на прошлый опыт индивида, как в психоанализе, и не только на настоящее, как в гештальт-терапии, временную перспективу и цели в будущем, как во многих прагматичных психологических теориях, а на временную целостность человека, включающую его прошлое, настоящее и будущее как в филогенетическом, так и в онтогенетическом аспектах.

Единовременное акцентирование интегративной психологии и на биосоциальной природе человека, и на космической, и на хилотропной, и на холотропной, структурной и энергетической, при опоре на монистическую идею как сущность бытия сознания является попыткой формирования новой методологии психологии.

В самом широком смысле предметом интегративной психологии является процесс самораскрытия, самодвижения, саморазвития, «самораспаковывания» индивидуального свободного сознания в континууме времени-пространства.

Интегративный подход позволяет охватить сознание в целостности, как активное, открытое, саморазвивающееся неструктурированное про-

странство, способное наполнять реальность смыслом, отношением и переживанием. Этот подход позволяет объединить телесные переживания (ощущения), эмоции, чувства, мышление и духовные переживания в целостность, в единство системы "Человек" и показать, при каких условиях возможно достижение ею подлинной целостности и аутентичности. Здесь же снимается проблема разделения "душа - тело" (психосоматическое единство становится очевидным).

Интегративная психология, таким образом, опирается на несколько важных положений:

- монизм как единство человека и мира, духовного и телесного, материального, социального и духовного в персональном, интерперсональном и трансперсональном измерениях;
- холизм как представление об изначальной целостности сознания человека;
- энергичность сознания и его понимание как открытого «пустотного» пространства;
- возможность самодвижения и саморазвития - без необходимости внешнего управления;
- идея преодоления кризисов на пути конвергенции, кооперации и взаимодополняемости сторон психической жизни в индивидуальном свободном сознании, которые сознание Эго и социальное сознание разводят, противопоставляют, делают проблемными.

Если искать предмет интегративной психологии в области исследования путей к трансперсональному опыту, расширению сознания и личностному росту индивида, преодолению кризисов на пути духовного или другого роста, то можно сказать, что интегративный подход может помочь в решении этой задачи не только в ее теоретическом осмыслении, но и в анализе уже существующих психотехнологий, а также в порождении новых методов психологии, адекватных ее предмету.

Таким образом, первый шаг в формировании интегративной методологии и одновременно способ профессионального становления психолога – коммуникативность, открытость знанию, онтологический плюрализм как системообразующий принцип.

Обобщение научных знаний о человеке в единое целое способно не только выявить и ликвидировать пустоты, белые пятна последних на рубежах традиционных пяти волн психологии, но и расширить горизонты психологии за счет интеграции знаний, прикладных технологий из других наук и тех направлений, которые в соответствии с картезианской парадигмой считались ненаучными и даже антинаучными.

К концу двадцатого столетия выявился тот факт, что психология, по праву претендовавшая на роль лидера человекознания, не обладала должной

методологией интегративного познания человека, включающей все уровни функционирования психического.

Методологический кризис, который возник в российской психологии, является очень продуктивным состоянием эволюции антропоцентрированных наук в том смысле, что он породил вектор интегративной психологии.

Для удовлетворения современного понимания интегративности необходима методологическая вооруженность такого уровня, которая не только вбирала бы лучшие достижения пяти волн психологии, биологических, исторических, общественных наук, но и метанаучных концепций трансперсонального, религиозного, мистического, эзотерического характера, искусства и философии.

При этом центральное положение в концептуальном плане должна занять интегративная психология.

На наш взгляд, развитие психологии связано со все большей интеграцией различных подходов, вначале рассматривавшихся как противоречивых, несовместимых, но впоследствии оказавшихся вполне дополняющими систему. Более того, мы можем обозначить интегративную психологию как эволюционно адекватную.

Развитие психологии приводит к большей популярности концепций, ориентированных на интегральный, целостный подход. Наиболее совершенным выражением этой идеи является интегральная психология Кена Уилбера, который, продолжая традицию И.Канта, Ф. Brentano, В. Дильтея и Карла Юнга, смог создать целостную картину эволюции человеческого сознания и описать многоуровневый спектр психической реальности.

Научная парадигма, которая структурируется в психологии начала третьего тысячелетия, должна целостно представлять все уровни человеческого сознания и иметь интегративный характер. Более того, будущее науки о человеке – в интегративной психологии. Она учитывает не только духовные измерения человеческого существования, но и соизмерима с обыденностью человеческого существования и инструментально адаптирована к его проблемам жизни в обществе, бытия в мире.

Именно интегративный подход дает возможность более широкого, целостного и многогранного взгляда на понимание человеческой природы. С позиции этого подхода представляется возможным свести воедино основные положения пяти ведущих направлений психологии в рамках концептуальной схемы интегративного подхода.

ИЗМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

**Конева Е.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей
психологии Ярославского государственного университета
им. П.Г. Демидова**

Одним из когнитивных компонентов профессионального опыта субъекта является пространство проблемных ситуаций (проблемное пространство). Проблемное пространство – сложно организованный образ совокупности проблемных ситуаций, характерных для деятельности данного профессионала. В отличие от совокупности проблемных ситуаций, непосредственно возникающих в деятельности, проблемное пространство функционирует и вне профессиональной деятельности, выполняя ряд важных функций, например, прогностическую, профилактическую, функцию профессионального общения и другие.

Ранее нами показано, что многие особенности проблемного пространства изменяются по мере профессионализации субъекта. С практической точки зрения интересным является вопрос, каким образом особенности пространства проблемных ситуаций связаны с эффективностью выполняемой субъектом деятельности. Исследование этого вопроса затруднено в силу отсутствия или трудности определения надежных показателей эффективности деятельности. Тем не менее, мы предприняли попытку изучить данный вопрос, пользуясь как критерием эффективности учебной деятельности показателями успеваемости студентов. За критерий успешности профессиональной деятельности нами была принята квалификационная категория испытуемых-профессионалов (школьных психологов).

Выборка состояла из студентов психологического факультета специализации "Педагогическая психология" Ярославского государственного университета (20 студентов III курса и 20 IV курса) и 16 школьных психологов. Мы подбирали профессионалов с высшей и второй квалификационной категорией, чтобы получить группы испытуемых, отличающихся, условно говоря, высокой эффективностью деятельности (высшая категория) и относительно низкой (вторая категория).

Основная методика исследования представляла собой шкальную оценку испытуемыми 12 типичных для деятельности школьного психолога ситуаций по пяти основаниям. Оценивались, в частности, такие параметры, как вероятность возникновения ряда проблемных ситуаций в деятельности; знание, как разрешать эти ситуации; необходимость разрешения ситуаций; возможность предотвращения подобных ситуаций в дальнейшем. Таким образом, мы получали данные о представлении испытуемых о свойствах

профессиональных проблемных ситуаций, другими словами, о характеристиках проблемного пространства.

Получены следующие результаты.

Испытуемые, высоко оцененные по критерию успешности (и студенты, и практики), считают учебные знания значимым компонентом в формировании и эффективном использовании способов, приемов, правил решения проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. Значимые различия во всех трех группах между "более успешными" и "менее успешными" испытуемыми были получены также по шкале "Знание того, как предотвратить возникновение ситуации в дальнейшем". Вероятно, предупреждение проблемы на начальных этапах ее образования требует от специалиста достаточно много знаний и умений. Испытуемые, объективно оцененные как высоко успешные, обладают большим запасом информации о различных особенностях проблемной ситуации и более широким диапазоном соответствующих умений, что, несомненно, помогает в предотвращении такой ситуации в дальнейшем.

В группах психологов-практиков нами были обнаружены различия по шкале "Вероятность возникновения ситуации в деятельности". Группа психологов, имеющих вторую квалификационную категорию, считает, что предложенные для оценки проблемные ситуации появляются в профессиональной деятельности достаточно часто. Психологи с высшей квалификационной категорией оценивают вероятность возникновения ситуаций в деятельности значимо ниже по сравнению со своими коллегами.

Кроме того, мы сравнивали оценку проблемных ситуаций студентов с различным уровнем успеваемости и успешных практиков. Студенты с низкой успеваемостью имеют в два раза больше различий с успешными психологами-практиками по сравнению с высоко успевающими студентами. Данные различия в группе студентов III курса выше, чем в группе студентов IV курса.

Существуют также различия в корреляционных связях между оценками свойств проблемных ситуаций профессиональной деятельности у образованных нами групп испытуемых.

Корреляция между шкалой "Вероятность возникновения ситуации в деятельности" и шкалой "Необходимость решения ситуации" была выявлена у трех групп испытуемых: двух групп практиков, отличающихся друг от друга по критерию успешности, и у группы студентов IV курса с высокими показателями учебной деятельности. Данная корреляция демонстрирует практический подход к разрешению проблемных ситуаций. Испытуемые считают, что необходимо работать именно с тем, что чаще встречается в профессиональной деятельности. Если ситуация встречается редко, ее можно пропустить, "не заметить".

Вместе с тем, возможно и другое объяснение. Если ситуация достаточно часто встречается в профессиональной деятельности, то исчезает ее проблемность. Для разрешения такой ситуации профессионалу требуется гораздо меньше психических затрат, чем для поиска адекватных действий в проблемной ситуации, с которой по определению специалист сталкивается впервые. Так как в целом людям свойственно "экономить" психические усилия, испытуемые могли оценивать выше необходимость решения тех ситуаций, которые были для них знакомыми.

То, что данная связь выявлена у четверокурсников с высокой успеваемостью, объясняется, очевидно, тем, студенты IV курса выработали некоторые элементы профессионального опыта в ходе прохождения производственной практики. В частности, они стали более внимательны к распределению своих сил в реальной профессиональной деятельности. Высокая успеваемость студентов в учебной деятельности может быть предпосылкой более высокой эффективности получения профессионального опыта на практике.

Корреляция между шкалой "Знание того, как разрешить ситуацию" и шкалой "Использование знаний, полученных в вузе" была обнаружена у групп студентов III и IV курсов, успешных в учебной деятельности. Данную связь между шкалами можно объяснить достаточно высокой оценкой университетских знаний студентами с хорошей результативностью в учебе. Очевидно, данные группы студентов прилагают значительные усилия к осуществлению учебной деятельности; поэтому и результаты этих усилий в решении ситуаций оцениваются студентами высоко.

Корреляция между шкалой "Знание того, как разрешить ситуацию" и шкалой "Знание того, как предотвратить возникновение ситуации в дальнейшем" выявлена в трех группах испытуемых, которые были высоко оценены по критерию успешности в деятельности: группа психологов-практиков и группы студентов III и IV курсов. Данную корреляцию можно прокомментировать следующим образом. По мнению Ф.С.Исмагиловой, "событие, интегрируя в себе пережитую субъектом ситуацию, не просто остается в его памяти, запечатлеваясь как приятное или нет, но содержит в себе информацию об определенном способе поведения, который был выбран субъектом в тот момент и который привел к вполне определенному результату". Знание испытуемых о том, как разрешить ситуацию, позволяет в дальнейшем предвидеть возможные следствия тех или иных действий в подобной ситуации. Благодаря этому, становится возможным управление ситуацией на основе предвидения результатов своих действий в этом контексте.

Данная корреляция не была выявлена в группах испытуемых, обладающих меньшей успешностью, вероятно, потому, что в этих группах у испытуемых недостаточно сформирован перенос приемлемых форм поведения

из проблемной ситуации в ситуацию, в которой возможно предотвращение появления проблемы.

Таким образом, группы испытуемых, находящихся на различных ступенях профессионализации, но высоко оцененные по критерию успешности, имеют значимые коэффициенты корреляции по одинаковым шкалам.

Другими словами, оценки по критерию успешности в деятельности связаны со спецификой пространства проблемных ситуаций специалиста. Во-первых, эта связь отчетливо выступает у зрелых специалистов и проявляется в виде значимых различий между оценками типичных для деятельности ситуаций более успешными и менее успешными профессионалами. Во-вторых, связь имеет место уже на начальной стадии профессионализации – в период вузовского обучения и проявляется в следующем.

1. Между характеристиками проблемного пространства хорошо успевающих и плохо успевающих студентов существуют значимые различия.
2. Хорошо успевающие студенты ближе по своим оценкам свойств проблемных ситуаций к успешным профессионалам, чем плохо успевающие студенты.

Мы отдаем себе отчет, что по требованиям, предъявляемым к человеку, и по многим психологическим составляющим учебная деятельность существенно отличается от практической деятельности. Успешная учеба сама по себе не является гарантией дальнейшей успешной работы, тем не менее, нет оснований рассматривать учебную деятельность по выбранной специальности совершенно оторванной от будущей профессиональной деятельности, а эффективность той и другой – как абсолютно независимые друг от друга показатели. Поэтому мы считаем возможным рассматривать профессиональное обучение именно как этап профессионализации. Полученные нами данные еще раз подтверждают это положение. Его подтверждением является также то, что результаты оценки ситуаций студентами IV курса ближе к оценкам успешных профессионалов, чем оценки третьекурсников.

В практическом отношении полученные данные могут быть полезны для построения прогноза успешности будущего профессионала в той деятельности, которой он предполагает заниматься.

Работа финансируется РГНФ, проект № 05-06-06-365а

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОГО
ПОЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИАДЕ «КОНСУЛЬТАНТ-КЛИЕНТ»**
Коновалова Л.А., ассистент кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского

Предметом исследования в настоящей работе является взаимодействие психолога-консультанта и клиента, которое мы рассмотрели в пространственных характеристиках поля. Категория поля интенсивно разрабатывалась в теории Курта Левина, а также в интерсубъективном подходе Столоу, Брандшафта, Атвуда.

В литературе недостаточно исследован компонентный состав и внутренняя структура интерсубъективного поля взаимодействия психолога и клиента и их влияние на эффективность психотерапевтического и консультативного взаимодействия. Содержательный анализ литературы и собственные наблюдения позволяют, опираясь на положение о системном строении интерсубъективного поля, выделить следующие составляющие поля взаимодействия психолога-консультанта и клиента:

1. Интроективная составляющая, находящаяся внутри личностного пространства психолога; содержание этой составляющей напрямую связано с использованием механизма проективной идентификации со стороны клиента во взаимодействии с психологом.
2. Проективная составляющая, создаваемая личностью психолога; в нее входят содержания, привносимые в поле взаимодействия консультантом.
3. Контактная составляющая, имеющая системное качество, зависящая от всех остальных составляющих поля, но напрямую не включающая ни одно из их содержаний. Она включает границу контакта.
4. Проективная составляющая, создаваемая личностью клиента.
5. Интроективная составляющая, находящаяся внутри личностного пространства клиента; содержание этой составляющей напрямую связано с использованием механизма проективной идентификации со стороны психолога во взаимодействии с клиентом.

Личностное пространство психолога и клиента мы включили в интерсубъективное поле их взаимодействия. 1 и 4, 2 и 5 составляющие соответственно тесно взаимосвязаны. Но содержание интроективных составляющих вряд ли может быть точной копией содержания проективных составляющих, так как подвержено преломлению через личностное пространство интроецирующего.

Проективная составляющая, создаваемая личностью психолога, была изучена в рамках ранее проведенного исследования (Коновалова Л.А., 2004).

В данной работе мы хотели бы остановиться на более широком содержании этого поля.

Используя графические модели отношений, разработанные Г.С.Абрамовой, мы составили проективную методику, позволяющую исследовать контактную составляющую поля. Кроме того, мы использовали ассоциативный метод исследования интересубъективного поля взаимодействия психолога и клиента. Ассоциативная методика для изучения комфорта и дискомфорта во взаимодействии была составлена на основе понятий, существующих в социальной психологии: социальная конгруэнтность и социально-психологический дискомфорт.

В исследовании приняли участие 22 психолога-консультанта (3 мужчины и 19 женщин, возраст от 26 до 53 лет), придерживающихся различных направлений в психологическом консультировании.

Процедура исследования состояла в следующем:

Для формулирования гипотез исследования первоначально осуществлялось наблюдение за индивидуальной работой психологов-консультантов с клиентом и анализ стенограмм консультативных сессий и сессий групповой супервизии. Затем каждому психологу-консультанту предлагался набор вышеописанных методик. По результатам методик проводилась индивидуальная беседа с каждым из психологов с одновременным стенографированием содержания беседы. Далее осуществлялся корреляционный, факторный и качественный анализы результатов.

Качественный анализ результатов, направленный на исследование субъективного восприятия психологом-консультантом поля взаимодействия с клиентом, проводился согласно форме феноменологического исследования сознания, предложенной Маустакасом (Maustakas G., 1998). Нами использовалась следующая схема анализа:

- сбор «наивных» описаний от испытуемых, чей опыт подвергается изучению. В нашем исследовании это описания восприятия психологом-консультантом поля взаимодействия с клиентом;

- анализ этих описаний, в результате чего исследователь а) «очищает» описания от повторов и нерелевантных высказываний, б) вычленяет важные, существенные или общие элементы, которые составляют специфику опыта, в) группирует существенные элементы. Этот этап соответствует переформулированию и сведению полученных от испытуемых особенностей восприятия к нескольким общим категориям;

- подготовка индивидуальных заключений, которые дают точное и ясное описание переживания на основании рефлексии исследователя над полученным материалом (структурное описание);

- создание обобщенного сущностно-структурного описания групп.

В нашем исследовании описанная процедура была реализована следующим образом:

1. Процедура эксперимента предполагала графическое изображение и описание психологом-консультантом субъективного восприятия поля взаимодействия с клиентом:

А) взаимодействие с которым затруднительно для консультанта, дискомфортно, заходит в тупик (клиент типа А);

Б) с клиентом, который вызывает у психолога симпатию, взаимодействие с которым приносит удовлетворение, имеет положительные результаты, и контакт с которым для психолога комфортен (клиент типа Б).

Графическое изображение и описание осуществлялось психологом после припоминания опыта взаимодействия с клиентом и после групповой супервизии трудностей взаимодействия с клиентом.

После проведения исследования нами было получено 30 графических изображений и 30 «наивных» описаний. При этом с целью получения более полных описаний испытуемым задавались уточняющие вопросы с целью большей детализации.

2. Полученные от испытуемых описания «очищались» от нерелевантных высказываний, которые в большинстве сводились к описанию личностных особенностей клиента.

3. Полученные описания группировались.

4. Группам давались условные названия и предварительные характеристики.

5. Данная процедура повторялась для каждого протокола.

6. Проводился обобщенный содержательный анализ каждой группы. Каждая категория была обозначена и описана.

Анализ восприятия психологом поля взаимодействия с клиентом типа А позволил выделить следующие категории:

1. Неопределенность или отсутствие поля взаимодействия

«Неопределенное поле взаимодействия», «нет поля», «нет материала, на котором можно взаимодействовать», «непонятно, с чем взаимодействовать», «содержательно не наполнено поле контакта», «неопределенность поля контакта».

2. Проникновение в личностное пространство психолога

Примеры высказываний: «клиент захватил территорию психолога», «вхождение на территорию субъекта». При этом контакт воспринимается как «непродуктивный», «изматывающий для консультанта».

3. Проникновение в личностное пространство клиента

4. Большая дистанция между субъектами в поле взаимодействия

5. Размытость границы контакта

«Граница неопределенная», «размытая», «не определено, с чем контактируешь».

6. Двойная граница контакта

«Один субъект взаимодействует на «своей» границе, представляемой им в определенном месте поля, а другой субъект – на «своей», «нет точного соприкосновения воспринимаемых субъектами границ контакта».

7. Жесткость границы контакта

«Возникла стена между психологом и клиентом»:

А) неподвижность границы контакта;

Б) непроницаемость границы.

«Непроницаемая черта между психологом и клиентом», «психолог не может найти лазеечку, чтобы понять, что представляет из себя клиент».

8. Узость границы контакта

«Узкая граница контакта», «ограничено восприятие клиента» (например: «нет выхода за определенную версию, теорию»), «клиент рассматривается с очень узкой точки зрения», «отсутствие объемного восприятия клиента».

9. Отсутствие границы контакта

«У клиента нет контакта, он занят самим собой».

10. Непроницаемость личного пространства психолога

«Пространство консультанта ограничено, туда невозможно проникнуть», «жесткая граница пространства психолога».

11. Непроницаемость личного пространства клиента

«Психолог пытается пробить скорлупу, но его воздействия «отзеркаливаются».

12. Неустойчивость, нестабильность личного пространства психолога

13. Личностное пространство психолога и личностное пространство клиента находятся в разных плоскостях

«Клиент и психолог находятся в разных плоскостях», «цель клиента – дать информацию о своей проблеме, не претендуя на то, чтоб услышать консультанта». Граница контакта при этом отсутствует, но существует в представлении консультанта как объединение плоскостей.

Анализ восприятия психологом поля взаимодействия с клиентом типа Б позволил выделить следующие категории:

1. Наполненность поля взаимодействия

А) энергией,

«энергия присутствовала в каждой встрече», «энергия наполняет поле контакта»

Б) мыслями,

«поле пересечения мыслей, ассоциаций, инсайтов».

2. Отсутствие взаимопроникновения

«Взаимообмен без взаимопроникновения».

3. Соприкосновение границ личного пространства психолога и клиента

«Границы у каждого сформированы свои, они соприкасаются».

Силы внутри поля взаимодействия психолога с клиентом типа А:

1. Отражение воздействий психолога личностным пространством клиента.

«Психолог пытается пробить скорлупу, его воздействия «отзеркаливаются», проникают в пространство самого психолога, сдвигают внутренние пласты, происходит сцепка с внутренним детским опытом психолога, и как результат – эмоциональная реакция психолога», «отзеркаливание» клиентом любой попытки вмешательства консультанта».

2. Тщетность усилий со стороны психолога.

«Объект неподвижен, непластичен в плане усилий со стороны психолога», «отсутствие ответной реакции на усилия», «психолог прикладывает все свои усилия, а пробиться не может».

Силы внутри поля взаимодействия психолога с клиентом типа Б:

Наличие обратной связи.

«Присутствует обратная связь на воздействие».

Вышеприведенный анализ показывает, что субъективное восприятие психологом взаимодействия с трудным клиентом более детализировано. Это может быть связано с большей эмоциональной нагруженностью отношений консультанта с данной категорией клиентов.

Таким образом, использование пространственных характеристик при исследовании поля взаимодействия в диаде «психолог-клиент» способствует более глубокому и дифференцированному пониманию процессов, происходящих на границе контакта.

Продолжение исследования в данном направлении позволит провести наиболее полную детализацию вышеприведенной схемы поля взаимодействия консультанта и клиента.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ЕГО ИНТЕГРАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ

**Корнеева Е.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского**

То, что образовательное взаимодействие становится все более разветвленным и сложноорганизованным, не требует доказательств. В нем принимают участие не только педагоги и учащиеся. В образовательное взаимо-

действие помимо них включены другие заказчики и исполнители, координаторы образовательных услуг. Существует государственный и региональный заказ, предъявляемый учреждениям образования. Формулировать свои заказы могут различные организации, семьи. Множатся образовательные потребности самих учащихся. Это требования к срокам, качеству, содержанию образования, его ориентации на свойства и особенности разных категорий учащихся, например, детей инвалидов, детей с признаками общей и/или специальной одаренности, детей, лишенных опеки родителей, детей с задержкой психического развития, учащихся, претендующих на углубленное или ускоренное прохождение программы и т.д. Увеличивается число узких специалистов-непедагогов, принимающих участие в организации и обслуживании образовательного процесса. Появляются новые государственные и негосударственные структуры (попечительские, координационные советы, спонсорские организации, центры контроля и оценки качества образования), которые, так или иначе, участвуют в управлении образовательным процессом.

В связи с этим речь может и должна идти об интегративной регуляции образовательного взаимодействия.

Предлагаемая концепция интегративной регуляции образовательного взаимодействия создавалась с учетом современных условий функционирования системы общего неполного и полного среднего образования. Она включает в себя ряд обобщающих положений.

1. Сложноорганизованное взаимодействие участников образовательного процесса детерминирует появление особого класса интегративных регуляторов его протекания. Интегративная регуляция предполагает сопричастность разных групп и категорий участников образовательного процесса, которые выступают как субъекты образовательного взаимодействия и субъекты его регулирования. В интегративных регуляторах представлены и отражены субъектные, интеракционные и ситуационные характеристики их взаимодействия.

2. Выделено и эмпирически подтверждено существование минимум трех видов интегративных регуляторов образовательного взаимодействия: формирующей среды, ситуационной субъектности и релятивного прогноза. Все виды интегративных регуляторов имеют специфический компонентный состав и свойства, влияющие на социальное взаимодействие участников образовательного процесса.

Компонентами формирующей среды являются социальные установки, социальные ожидания (экспектации), личностные диспозиции, социальные перцепты субъектов образовательного взаимодействия, активизируемые особенностями той или иной ситуации взаимодействия. Все они имеют мотивационную природу. Перечисленные компоненты объективируются процессом сознательной или непроизвольной презентации их друг другу или соци-

альному окружению и тем самым приобретают внешнюю по отношению к ним средовую природу. К числу свойств формирующей среды относятся согласованность компонентов формирующей среды, ее интенционность и направленность.

Компонентами ситуационной субъектности выступают когнитивно-аффективные образования, возникающие в ситуации образовательного взаимодействия или существующие до нее. Это самоидентификация субъекта в ситуации, идентификация партнеров по взаимодействию, рефлексивная, сравнительная и интегральная идентификации, оценка смысла и значения ситуации ее субъектами. Свойствами ситуационной субъектности выступают точность и стереотипность.

Релятивный прогноз как поэтапная многоуровневая модель разворачивания процесса взаимодействия его участников в условиях, определяемых ситуацией, включает в себя в качестве компонентов исходную модель, базирующуюся на социальных стереотипах и предшествующем опыте; предварительную модель, отражающую цели и задачи ситуации образовательного взаимодействия и окончательную модель, отражающую параметры результатов образовательного взаимодействия. Свойствами релятивного прогноза выступают его свернутость и динамичность.

Существуют значимые связи и корреляционные зависимости отдельных компонентов и свойств интегративных регуляторов образовательного взаимодействия. Изменение отдельных компонентов и свойств интегративных регуляторов ведет к нелинейному изменению связанных с ними свойств и компонентов, что создает сложный рисунок интегративной регуляции образовательного взаимодействия его участников. Закономерности, которым оно подчинено, еще предстоит исследовать.

Операционализация свойств и компонентов интегративных регуляторов позволяет осуществить достоверный прогноз хода и результатов образовательного взаимодействия в типичных повторяющихся ситуациях. Знание его позволяет выбрать субъекта-участника образовательного взаимодействия и через него осуществить воздействие на свойства и компоненты интегративных регуляторов с целью оптимизации и/или повышения эффективности образовательного взаимодействия. Осуществление этого происходит в ходе психологического сопровождения образовательного взаимодействия.

Положения концепции нашли подтверждение и были реализованы в деятельности муниципальных учреждений образования г. Ярославля и Ярославского региона. Получены практические наработки по регуляции образовательного взаимодействия, если к числу его участников относятся дети с задержкой психического развития, дети с признаками одаренности и дети из семей мигрантов и переселенцев, оказавшиеся в условиях полиэтничного состава учащихся. Эти материалы носят характер конкретных данных, обна-

руженных закономерностей и рекомендаций по психологическому сопровождению.

Определены принципы, на которых осуществляется психологическое сопровождение участников образовательного процесса с использованием концепции интегративной регуляции. Это принципы субъектной включенности, активности, ответственности, нелинейной регуляции.

Принцип субъектной включенности предполагает направленность на повышение степени осознанности включенности всех участников в совместную деятельность и взаимодействие, что означает распределение обязанностей и ответственности, ориентацию на сотрудничество, а не одностороннее воздействие или противодействие. Принцип активности, реализуемый в ходе психологического сопровождения образовательного взаимодействия, означает оценку и направленность на повышение заинтересованности участников в образовательном взаимодействии и его результатах. Принцип ответственности означает необходимость стимулирования чувства ответственности участников образовательного взаимодействия за удовлетворенность его процессом и результатами. Принцип нелинейной регуляции предполагает выявление и учет закономерностей интегративной регуляции на основе оценки и учета характеристик отдельных компонентов и свойств интегративных регуляторов всех участников образовательного взаимодействия, оказание воздействия на то из них, которое оказывается наиболее значимым или податливым в данной ситуации и через субъекта, демонстрирующего готовность к адекватному принятию психологического воздействия.

Апробировано множество процедур и техник психологического сопровождения участников образовательного процесса (группового и индивидуального психологического консультирования, психологического просвещения, психолого-педагогической коррекции, дискуссионные, тренинговые и игровые техники, фокус группы и т.п.). Все они и каждая в отдельности могут оказаться в равной степени эффективными. Поэтому компоновка программ психологического сопровождения участников образовательного процесса должна определяться положениями концепции интегративной регуляции образовательного взаимодействия, компетентностью и субъективными предпочтениями специалиста, реализующего программу, а не рекомендациями включить в нее ту или иную процедуру.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ УСТАНОВОК БОЛЬНЫХ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ

**Корнеева Е.Н., кандидат психологических наук, докторант кафедры
общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского,
Усачева О.В., врач-пульмонолог Детской клинической больницы №1**

Бронхиальная астма (БА) является тяжелым хроническим заболеванием дыхательных путей и представляет собой серьезную проблему для здравоохранения во всех странах мира. Несмотря на признание терапевтической пользы ингаляционных глюкокортикостероидов, частота смертности среди молодых пациентов не снижается, происходит утяжеление течения БА, часто отмечается отсутствие успеха от лечения.

Прогноз течения БА во многом определяется восприятием рекомендованного лечения. Нелекарственных факторов, приводящих к уменьшению или отсутствию восприятия, множество. К ним относятся непонимание или отсутствие инструкций, неудовлетворенность врачом и лечением, страх возникновения побочных эффектов, неожиданные/необсужденные страхи и сомнения, недооценка тяжести заболевания, неоправданные ожидания, плохое наблюдение и обучение, раздражение по поводу состояния и лечения, нежелание показаться больным, забывчивость или самоуспокоение, культурные и религиозные аспекты. Известно, что даже при правильной и своевременной диагностике БА, адекватно назначенном лечении, результаты остаются неудовлетворительными, если больной не следует рекомендациям или неправильно воспринимает информацию, сообщенную врачом. По данным различных авторов, от 40% до 50% детей с астмой не следуют предписаниям врача по профилактическому лечению. Причиной этого по нашему мнению являются установки детей и их родителей, противодействующие выздоровлению.

Для оказания эффективной помощи больным, страдающим бронхиальной астмой, существуют специальные образовательные программы («Астма-школы»). На занятиях дается необходимая информация о заболевании, методах его лечения и профилактики, об использовании ингаляционных устройств, признаках ухудшения болезни и действиях, которые необходимо предпринять, способах контроля БА, обсуждаются ожидаемые результаты, опасения и страхи. Обучение нацелено на улучшение понимания особенностей заболевания и навыков борьбы с ним, на повышение доверия к врачу и удовлетворенности результатами лечения. Хорошая образовательная подготовка больного БА может снизить заболеваемость и смертность, дать возможность учиться и работать, а также сократить затраты на лечение. Таким образом, обучение является необходимой частью лечения БА.

Необходимость длительного лечения приводит к снижению уверенности в его эффективности и благополучном исходе заболевания. Для преодоления негативного отношения к лечению, вероятно, одной информационной терапии недостаточно, необходима психологическая реабилитация, направленная на устранение социальных последствий и проблем болезни, на восстановление соотношения болезнь-здоровье, на создание установки на излечение. Любые применяемые образовательные программы должны предусматривать обязательную психологическую коррекцию, побуждающую к смене системы установок и отношений.

В своем исследовании мы попытались разработать представления о природе психологической реабилитации больных, опирающиеся на изучение закономерностей изменения их мотивационной сферы. Мотивация поддерживает весь процесс от возникновения потребности до действия по ее удовлетворению, регулирует направленность и активность для достижения цели. Важным звеном этого процесса является установка – как готовность к определенному действию, как программа поведения. По одному из определений, установка есть предрасположенность индивида к оценке какого-либо объекта, его символа или аспекта мира как положительного или отрицательного. Установка является «призмой», через которую человек воспринимает окружающую действительность, в том числе состояние болезни.

Целью нашего исследования явилось:

1. Выявление мотивов и установок, препятствующих лечению и профилактике заболевания.

2. Коррекция негативной трансформации установок.

Для достижения поставленной цели мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Осуществить анализ понятия «установка» и истории его исследования в отечественной и зарубежной психологии.

2. Провести исследования установок детей, больных БА и установок их родителей с помощью теста Люшера и специально разработанной методики теста «Свободный рисунок», раскрывающего отношение к болезни, здоровью и взаимодействию с врачом.

3. Обобщить и интерпретировать полученные данные методами статистической обработки.

4. Выявить факторы и механизмы изменения установок.

5. Опираясь на изученные закономерности изменения мотивационной сферы больных БА, разработать представления о природе психологической реабилитации данных больных.

6. В рамках «Астма-школы» провести апробацию психологической программы коррекции детей с БА, ориентирующей больного на изменение его личностного восприятия ситуации болезни.

Перед началом исследования мы выдвинули следующую гипотезу:

В процессе болезни установки детей меняются вследствие трансформации объективно-жизненной социальной позиции личности и поэтому в основе психологической реабилитации по их перестройке должна лежать смена социальной позиции. Включение больного в значимую для него деятельность (опосредованную положительным влиянием ближайшего социального окружения) приводит к психологической реабилитации и повышает эффективность лечения.

Объектом нашего исследования явились дети, больные БА, которые в связи с выдвинутой нами гипотезой могут обладать установками, препятствующими эффективному лечению и профилактике. На сегодняшний день психологическое исследование больных БА проведено у 51 ребенка:

-22 ребенка с легким течением БА (14 мальчиков и 8 девочек, средний возраст 10 лет)

-17 детей с БА среднего течения (10 мальчиков, 7 девочек, средний возраст 12 лет)

-12 детей с тяжелым течением БА (7 мальчиков, 5 девочек, средний возраст 14 лет).

Обследование прошли также 40 матерей.

Контролем послужили данные обследования 60 практически здоровых детей.

Графическая методика, специально разработанная нами для изучения характера изучаемых отношений, является вариантом теста «Свободный рисунок». Выполнение изображения на свободную тему способствует снижению «конflikта между стандартностью задания и свободой творчества, самовыражения». Испытуемым предлагается выполнить три рисунка на заданные темы: «Я-больной», «Я-здоровый», «Я и врач». Матери детей, больных БА, также выполняют три рисунка: «Мой ребенок-больной», «Мой ребенок-здоровый», «Мой ребенок и врач моего ребенка». Цель методики: исследование трансформации оценочного компонента установок детей, больных БА, по сравнению со здоровыми детьми. Материал: чистый лист бумаги, набор 12 из цветных карандашей. Инструкция: «На одном листе бумаги нарисуй три рисунка: «Я-больной», «Я-здоровый», «Я и врач», как ты это себе представляешь». В ходе выполнения задания осуществляется наблюдение за процессом рисования, отслеживаются спонтанные высказывания, паузы, перемены в дыхании, ломка карандаша из-за сильного нажима, пользование резинкой и др. Исследование проводится с осени 2004 года. Обработка выполняется с помощью графологического и содержательного анализа. Для содержательного анализа были выделены следующие показатели: количество изображенных предметов, деталей в одежде, в фигуре, наличие существенных и несущественных деталей, количество использованных цветов, раз-

мер изображения, наличие сдвигов и диспропорций, реалистичность или символичность изображения. Для графологического анализа показатели следующие: характер линий, степень нажима, наличие исправлений и обводок, общее эстетическое восприятие от изображения. Эти показатели оцениваются по степени их выраженности в баллах от 1 до 3. Такая обработка позволяет выявить как качественные, так и количественные характеристики отношения к болезни.

Процедура обследования с помощью теста Люшера протекает следующим образом: испытуемому предлагается выбрать из восьмицветового ряда таблиц самый приятный цвет, не соотнося его ни с любимым цветом одежды, ни с предпочитаемым тоном обивки мебели, а только соотносясь с тем, насколько этот цвет предпочитаем в сравнении с другими при данном выборе и в данный момент. Раскладывая перед обследуемым цветные эталоны, необходимо использовать индифферентный фон и достаточно яркое освещение. Расстояние между цветовыми таблицами составляет 2 см. Выбранный эталон убирается со стола, номер каждого выбранного цветового эталона записывается слева направо. Каждый раз испытуемому предлагается выбрать наиболее приятный цвет из оставшихся, пока все цвета не будут отобраны. Через две-пять минут, предварительно перемешав цветные таблицы, исследователь снова раскладывает их в другом порядке, и процедура выбора полностью повторяется. При этом испытуемому говорится, что исследование не направлено на изучение памяти и что он волен выбирать заново нравящиеся ему цвета так, как ему будет угодно. Тест Люшера после математической обработки позволяет получить количественное выражение устойчивости нервно-психологических процессов, спонтанности эмоциональных и вегетативных реакций, работоспособности, контролируемой активности, а также индексы симпатической и парасимпатической нервной системы.

Исследование проводится на базе городского пульмонологического кабинета детской клинической больницы №1 с осени 2004 г. В настоящее время оно продолжается. После обработки полученных данных планируется разработка программы по психологической реабилитации больных в «Астма-школе» и оценка ее эффективности. Поскольку изменение и актуализация позитивных установок детей во многом зависит от отношения к ним со стороны ближайшего социального окружения, предполагается обязательное включение в психокоррекционную работу семьи ребенка.

Выводы:

1. У детей, больных БА, происходит трансформация установок, не способствующая повышению восприятия лечения.

2. Основой психологической реабилитации по формированию установок на излечение должно быть включение ребенка в значимую для него

деятельность, опосредованную положительным влиянием ближайшего социального окружения.

3. Эта задача наиболее правильно может быть реализована в групповых занятиях в «Астма-школе».

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ
ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.О.КЛЮЧЕВСКОГО**

**Корсикова Е.Н., аспирант кафедры социальной педагогики
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д.Ушинского, педагог-психолог МДОУ д/с №26**

Выдающийся русский историк середины XIX – начала XX вв. В.О.Ключевский являлся видным русским педагогом, преподававшим в высшей школе около 43 лет. Если также учесть частную практику Ключевского в качестве репетитора, то срок его педагогической работы составит почти 60 лет. Поэтому вполне закономерно говорить о Ключевском-педагоге. Несмотря на длительность, плодотворность и успешность преподавательской работы В.О.Ключевского, продолжительное время его педагогическое творчество не подвергалось исследовательскому анализу. Впервые обращение к изучению этого аспекта наследия мыслителя произошло в начале 70-х гг. прошлого века и осуществлялось с позиций диалектического материализма, который был единственно возможной методологической основой исследований в советский период. Таковы работы акад. М.В.Нечкиной, Д.Я.Резуна. В постсоветский период и период так называемой «перестройки» исследовательский интерес к педагогическому творчеству В.О.Ключевского повысился и был оформлен в ряде статей, подтвердив тенденцию, отмеченную акад. М.В.Нечкиной в начале 70-х гг. XX в., от целостного изучения творчества историка к исследованию «узких», специальных тем. Однако никаких исследований с педагогических позиций, направленных на выявление и изучение педагогических взглядов мыслителя до сих пор не проводилось.

С момента распада Советского Союза и провозглашения демократических прав и свобод в Российской Федерации стало возможным использовать альтернативные подходы к исследованию жизнедеятельности мыслителя, одним из которых является системный подход. Рассмотрим возможность использования системного подхода в качестве методологического основания для изучения педагогических взглядов В.О.Ключевского.

Системный подход одно из наиболее распространенных в настоящее время направлений методологии, научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; он ориентирует

исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину.

Как методологическое основание для реализации специально-научных исследований системный подход стал развиваться со второй половины XX столетия. Наибольшее применение он находит при исследовании сложных развивающихся объектов – многоуровневых, иерархических, как правило, самоорганизующихся, биологических, социологических, психологических, больших технических, экономических и других систем.

Системный подход успешно используется в настоящее время в педагогической науке. Применению системных идей в педагогике способствовали исследования ученых Ф.Ф.Королева, Т.А.Ильиной, В.П.Беспалько, Ю.П.Сокольниковой, Л.Ф.Спирина, М.А.Степинского, М.Л.Фрумкина и др. Педагогическая деятельность как сложная динамическая система наиболее полно представлена в работах Н.В.Кузьминой и ее последователей. Комплексный подход нашел широкое применение в историко-педагогических исследованиях (Е.Н.Лобановой, Ю.П.Бороздина, В.И.Беляева и мн.др.), системном изучении школы (работы В.А.Караковского, М.И.Рожкова).

Мысли о важности системного изучения объектов высказывал сам В.О.Ключевский. В письмах и дневниковых записях он неоднократно подчеркивал важность системного рассмотрения различных вопросов. Так, в письме к историку и журналисту С.П.Мельгунову в 1910г. В.О.Ключевский писал: «Где же цельный, систематический анализ Положений 19 февраля, их юридических и экономических начал и оснований?». Это показывает значимость системных идей для историка в зрелые годы. На приверженность В.О.Ключевского системным идеям также косвенным образом указывает один из его афоризмов: «Детальное изучение отдельных органов отучает понимать жизнь целостных организмов». Ученый тем самым сделал акцент на целостности изучаемого объекта и значимости всей системы, не сводимой к совокупности ее отдельных составляющих. Историк также осознавал отличие разных систем друг от друга, которое заключается «не только в более или менее сложном составе, но и в неодинаковом подборе и соотношении составных элементов».

Проф. И.А.Голосенко, рассматривая социологические взгляды историка, указал на организацию им исследования общества с позиций системного подхода и использование соответствующей терминологии: «Вслед за многими коллегами он различал статику, «состав и строй» общества, то есть его структурное строение с особыми элементами и связями между ними, с особыми функциями или «действиями» и динамику, то есть процессы возникновения, роста, смены, прогресса, упадка и гибели общества». Современные исследователи исторической концепции В.О.Ключевского также подчеркивают ее органичность, целостность и синтетичность, основанную на

учете взаимосвязи различных факторов в историческом процессе. Так, Н.В.Щербань утверждает, что в творчестве В.О.Ключевского нашли свое воплощение «целостное изучение истории России в контексте мировой цивилизации; выдвижение комплекса критериев исторического развития в их единстве и взаимосвязи и воплощение их в истории России; сопоставление истории и современности при выяснении глобальных тенденций развития». Сама Н.В.Щербань рассматривает эти составляющие творчества мыслителя как реализацию им основных компонентов цивилизационного подхода в широком смысле, однако мы полагаем, что обозначенные ею аргументы выступают также и в подтверждение системности его исторических взглядов.

Длительность профессиональной педагогической деятельности В.О.Ключевского дает возможность осуществления структурно-генетического анализа его педагогических взглядов, в котором представления ученого об образовательном процессе раскрываются через их эволюцию. Разрозненность педагогических взглядов мыслителя делает необходимым осуществление системного анализа уже существующего научного знания, касающегося творческого наследия ученого.

Применение системного подхода при изучении педагогических взглядов историка В.О.Ключевского важно и в том аспекте, что оно помогает не только установить их отдельные элементы и связи между ними (если таковые имеются), но также предоставляет критерии, по которым можно судить об их упорядоченности и целостности.

Таким образом, использование системного подхода в качестве методологического основания для изучения педагогических взглядов В.О.Ключевского обусловлено следующими положениями: широким использованием системного подхода для решения научных проблем в гуманитарном познании; проведением успешных исследований по историко-педагогической проблематике; длительностью педагогической деятельности В.О.Ключевского и разрозненностью педагогических идей в его творческом наследии; осознанием значения системного рассмотрения предметов и явлений самим ученым, а также комплексным характером исторических, социологических, политико-правовых взглядов мыслителя.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Костеневский А.В., кандидат психологических наук, доцент, докторант
Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.
Ушинского**

В процессе профессионального становления возникают противоречия двоякого рода: во-первых, между личностью и внешними условиями жизнедеятельности; во-вторых, внутриличностные. Основным противоречием, детерминирующим профессиональное развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной действительности.

Детерминация профессионального становления личности различными психологическими школами трактуется по-разному. Социально-психологические теории рассматривают профессиональное развитие как результат социальной селекции и предшествующей выбору профессии социализации. Большое значение придается случайности. Психодинамические теории в качестве детерминант профессионального развития рассматривают инстинктивные побуждения и эмоционально окрашенный опыт, полученный в раннем детстве. Важную роль играет реальная ситуация в мире профессий, которую наблюдает личность в детстве и ранней юности. Представители психологии развития факторами профессионального становления считают предшествующее (до выбора профессии) образование и психическое развитие ребенка.

В отечественной психологии к числу наиболее распространенных подходов к изучению профессионального становления личности относится подход, в основе которого лежит категория профессиональной пригодности. При данном подходе процесс профессионализации рассматривается как формирование или достижение индивидом профессиональной пригодности, ведущими критериями которой являются профессиональная успешность и удовлетворенность трудом. Данный подход последовательно реализован в трудах Н.Д. Левитова (1928), К.М. Гуревича (1970), К.К. Платонова (1962).

Наиболее подробно проблему профессиональной пригодности разработал в своих исследованиях Н.Д. Левитов. Он выделил факторы профессиональной пригодности, т.е. некоторые индивидуально-психологические особенности личности, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Концепция изоморфности, предложенная К.М. Гуревичем, является высшим уровнем в развитии этого направления. В этой концепции изоморфность определяется в качестве ведущего условия профессиональной эффек-

тивности, которая достигается на основе оценки производственной ситуации как части профессиональной жизни человека, актуализации ресурсов личности, адекватных задаче, и использования индивидуальных способов управления своим профессиональным поведением.

Е.А. Климов выделяет в профессиональном развитии человека (развитии субъекта труда) пять основных направлений, фактически репрезентирующих все основные компоненты психического содержания этого развития. Эти направления таковы: 1) «приобретение человеком все более точной и широкой ориентированности в окружающей среде (природной, социальной, технической, информационной)»; 2) «формирование направленности, в частности трудовой, профессиональной (развитие интересов к миру труда, людям труда, его целям, орудиям, средствам, процессам, объектам, развитие потребности в продуктивной общественно ценной деятельности)»; 3) «усвоение (и совершенствование в качестве своих обретений) общественно выработанных способов действия и использования орудий, средств деятельности»; 4) формирование системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности...(способности)»; 5) «развитие знания о себе». Данные направления и компоненты в той или иной степени и в разных сочетаниях представлены в большинстве моделей профессионального развития человека в зависимости от решаемых авторами практических задач и собственных научных интересов.

Наиболее распространены два типа таких моделей: онтогенетические (возрастные) и профессионал-генетические. Онтогенетические модели рассматривают профессиональное развитие человека в контексте возрастной периодизации его жизни в целом (от рождения до смерти), профессионал-генетические связывают это развитие с периодом реального выполнения субъектом определенной трудовой деятельности.

Е.А. Климов выделяет шесть стадий развития субъекта труда: 1) стадия предыгры – период раннего детства – до 3-х лет; 2) стадия игры – «период дошкольного детства» - от 3-х до 7-8 лет; 3) стадия овладения учебной деятельностью – «период младшего школьного возраста» - от 7-8 до 11-12 лет; 4) стадия оптации – «эпоха подростничества» - от 11-12 до 14-18 лет; 5) стадия профессиональной подготовки – от 15-18 до 16-18 лет; 6) стадия развития профессионала – от 16-23 лет до пенсионного возраста.

В более поздней периодизации жизненного пути профессионала Е.А. Климов предлагает более подробную группировку фаз, которые образуют цикл профессионализации:

а) оптация – период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении; б) адаптация – вхождение в профессию и привыкание к ней; в) фаза интернала – приобретение профессионального опыта; г) мастерство – квалифицированное выполнение трудовой деятельности; д) фаза авторитета

– достижение профессионалом высокой квалификации; е) наставничество – передача профессионалом своего опыта.

В части, касающейся собственно профессионального труда, модель Е.А.Климова была уточнена В.А. Бодровым. Единая стадия развития профессионала (шестая в модели Е.А. Климова) В.А. Бодровым представлена в виде четырех самостоятельных стадий: 6) стадия профессиональной адаптации – от 19-21 до 24-27 лет; 7) стадия развития профессионала – от 21-27 до 45-50 лет; 8) стадия реализации профессионала – от 45-50 до 60-65 лет; стадия спада – от 61-65 лет до конца жизни. Стадия реализации профессионала определяется автором в основном как стадия стабилизации: отмечается полная или частичная реализация профессионального потенциала, стабилизируются основные операционные структуры, личностные черты носят устойчивый характер.

Э.Ф. Зеер в целостном процессе профессионального становления личности выделяет семь стадий: 1) аморфной оптации (0-12 лет); 2) оптации (12-16 лет); 3) профессиональной подготовки (16-23 года); 4) профессиональной адаптации (18-25 лет); 5) первичной профессионализации; 6) вторичной профессионализации; 7) профессионального мастерства. Автор отмечает, что переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение, либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения, перестройку личности.

К описанным возрастным моделям профессионального развития близка и концепция профессионального становления личности, разработанная Т.В. Кудрявцевым. В данной концепции профессиональное становление рассматривается как целостный процесс профессионального становления личности и обретения ею социальной зрелости. Для него основанием периодизации этого развития являются социальные институты, через которые проходит человек в ходе профессионализации. Центральное место в концепции профессионального становления занимает представление автора о четырех стадиях профессионализации. Важное место в данной концепции профессионализации отводится периодам наступления кризисных ситуаций, обострению противоречий, которые фиксируются при переходе от одной стадии к другой.

В модели А.К. Марковой (1996) основаниями периодизации профессионального развития являются: с одной стороны, классификация видов труда, которые различаются по степени включенности в них активного творческого начала человека, с другой – динамика становления его профессионализма (или смена уровней последнего). А.К. Маркова выделяет ключевые понятия «профессионал», «профессионализм». В соответствии с этим эталоном, автор выделяет «вехи» или «уровни» профессионализма на пути ста-

новления профессионала, в свою очередь детализированные через последовательность этапов и ступеней. Эти уровни таковы: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм, послепрофессионализм. Внутри уровней профессионализма и суперпрофессионализма А.К. Маркова выделяет определенные этапы.

К выявлению разных «измерений» становления профессионала на основе полисистемного подхода обращается и Ю.П. Поваренков, также исследовавший этот процесс в разном концептуальном контексте. Помимо имевших место у А.К. Марковой контекстов социализации, индивидуализации, возрастного развития, Ю.П. Поваренков привлекает концепты «активности», «жизненного пути». Значение получаемых «измерений» состоит в спецификации и уточнении детерминационного вклада и функций разных объективных и субъективных факторов в профессиональном становлении человека. Автор выделяет макро- и микросреду, в которых существует человек и которые обуславливают его профессиональный путь (сам профессиональный выбор, изменение профессиональных ценностей) в течение всей жизни. Анализ становления профессионала в контексте категории «активности» завершается определением концепта «профессиональная активность», который охватывает у Ю.П. Поваренкова все формы активности человека (учебная и профессиональная деятельность, познание, жизнедеятельность), «каждая из которых вносит свой вклад в формирование, развитие, реализацию личности профессионала, регуляцию его профессиональной деятельности». Основными концептами, посредством которых осуществляется анализ динамического аспекта любых форм активности человека, являются у Ю.П. Поваренкова понятия «социальная ситуация развития» и «общественная задача».

Сопоставление моделей профессионального развития человека в процессе многолетнего выполнения определенной деятельности показывает, что выделяемые в них этапы в прямой или косвенной форме фиксируют: 1) вхождение человека в профессиональный труд (обычно это этап адаптации); 2) достижение приемлемого для устойчивой эффективной деятельности уровня когнитивного или личностного развития (в разных концепциях этап становления, стабилизации, идентификации с профессией, профессиональной зрелости); 3) высшие достижения в профессии (этап мастерства, преобразования, творческого вклада в профессию).

Особое место среди профессионал-генетических моделей занимают две модели труда учителя, по существу, модели двух вариантов его профессионального развития, предложенные Л.М. Митиной. Основу этих двух вариантов составляет положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни человека – адаптивном и творческом. Соответственно, автором выделяются: а) «модель адаптивного поведения», включающая стадии: профессиональной

адаптации, профессионального становления, профессиональной стагнации; б) «модель профессионального развития учителя», полагающая прохождение им трех этапов: самоопределения, самовыражения, самореализации.

Будучи различными и по главным основаниям периодизации профессионального развития человека, и по психологическому содержанию выделяемых стадий (этапов) как специального предмета анализа, все рассмотренные концепции становления профессионала имеют некоторые общие черты.

Таким образом, завершая анализ теоретических концепций профессионального становления и развития личности специалиста, необходимо подчеркнуть, что рассмотренные модели вносят существенный вклад в развитие общей теории профессионализации, позволяют наметить перспективы дальнейшего исследования профессионального становления.

ЦЕННОСТИ И ЭЛЕКТОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР МОЛОДЕЖИ

Криворучко М.В., Омский государственный университет

Проводимые в нашей стране кардинальные социально-политические и экономические реформы неизбежно породили неизбежную необходимость адаптироваться и активно взаимодействовать с изменяющейся окружающей действительностью. Молодежь как наиболее мобильная часть населения активно включается в преобразовательный процесс.

В нашем исследовании основное внимание мы уделяем электоральному выбору молодежи, т.к. именно молодежь отражает основные тенденции развития общества, и в последнее время исследователи социально-политических процессов отмечают увеличение интереса молодежи к активному участию в политической жизни страны.

Появление института демократических выборов спровоцировало необходимость изучения и прогнозирования политического поведения избирателей, в том числе и молодежи как политически активной категории населения. В нашей работе мы затрагиваем такие психологические составляющие политического выбора, как ценности, важную роль которых отмечают политологи, социологи, психологи.

В нашей работе ценности нас интересуют как фактор, влияющий на выбор электоратом кандидата (О. С. Дейнека, Д. В. Ольшанский, Е. Б. Шестопал), например, в президенты. Сложность в разрешении данной проблемы состоит в том, что ценности имманентно присутствуют в практически любом взаимодействии субъекта с окружающей действительностью, пронизывают практически все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и выборы. Однако до сих пор остается не выясненным, какое содержание имеют ценности при выборе будущего президента.

Основываясь на разработанных теоретических моделях (модель доминирующего стереотипа Малкина Е. и Сучкова Е.,) мы полагаем, что не столько ценности сами по себе, сколько их иерархическая организация являются основополагающим фактором голосования за того или иного кандидата на должность президента РФ. Другими словами, выделенные три основных типа ментальностей - старые, новые и маргинальные русские (Крамник В.В.), возникшие под влиянием социо-экономических и политических реформ в результате расслоения некогда целостного российского ментального пространства, выражают отличные друг от друга системы ценностей (коллективистскую, индивидуалистическую или промежуточную, маргинальную). Избиратель голосует за партию или политического лидера на основании того, какой образ жизни и соответствующие ему ценности они транслируют (позиция коммунистов соотносится с образом жизни 60-х - середины 80-х годов и ценностями коллективизма, позиция партий, олицетворяющих нынешнюю власть с сегодняшним образом жизни, скорее маргинально ориентирована, позиция западников, либералов соотносится с западным образом жизни и доминированием индивидуалистических ценностей).

Исследование проводилось после выборов президента РФ 14.03.2004.

Исходя из теоретических моделей, молодежь скорее всего будет транслировать ценностные системы прозападноориентированного или маргинального типов и голосовать за кандидатов, выражающих соответствующие ценностные системы. Прошлой молодежью будет восприниматься скорее негативно.

Для оценки ценностей молодежи мы применяли адаптированный вариант Н. М. Лебедевой методики Ш. Шварца «Ценности и ценностные ориентации», а также методику Рокича «Ценности и ценностные ориентации». Кроме этого каждому испытуемому был предложен составленный нами список из возможных причин голосования, среди которых были и ценностно-идеологические причины.

Для обработки данных мы использовали корреляционный, факторный и качественный анализы.

Наше исследование показало, что ценности играют неоднозначную роль в выборе того или иного кандидата.

Среди наших респондентов представителей молодежи, голосующей за Путина, абсолютное большинство. В целом ценностные представления данной категории можно охарактеризовать как противоречивые, т.к. кандидат должен, с одной стороны, выражать западную иерархию ценностей, а с другой - ценностную систему прошлого, которая в равной мере включает в себя как ценности коллективизма, так и ценности индивидуализма.

Для мужчин их ценностные ориентации при голосовании за Хакамаду, а главным образом их иерархическая организация, не играют существенной роли, постольку избиратель ориентирован на репродуцирование ценностной иерархии прошлого, а кандидат прозападно ориентирован.

Для женщин в основе голосования за Хакамаду лежит ее способность быть выразителем определенного образа жизни, т.е. транслировать западно-ориентированную иерархическую систему ценностных ориентаций.

Среди наших респондентов, голосовавших за Глазьева и Миронова, были только девушки. Ценностная иерархия Глазьева так же, как и Миронова не соотносится ни с одним из временных промежутков, основополагающим фактором их выбора является общее позитивное отношение к их личностям.

Среди наших молодых респондентов, голосовавших за Харитонову, были только мужчины. Для них ценностно-идеологические факторы являются первопричиной выбора, которые в свою очередь тесным образом взаимосвязаны и профессиональными качествами кандидата.

Вне зависимости от того, за какого кандидата голосовали испытуемые, все молодые избиратели ожидают увеличения степени удовлетворенности ценностей.

Мы получили особенно интересные и требующие дополнительного исследования данные о ценностных представлениях молодежи относительно ценностных систем советского прошлого, современной России и Запада.

В противовес нашим предположениям абсолютное большинство молодежи идентифицирует себя с прошлым, за исключением женщин, проголосовавших за Путина, и женщин, проголосовавших за Хакамаду, идентифицировавших себя с ценностной системой Запада.

Вне зависимости от того, за кого из кандидатов голосуют молодые люди, их представления о ценностях советского прошлого, настоящей России и Запада представляют собой сплав как коллективистских, так и индивидуалистических ценностей, хотя в незначительной степени можно говорить о приоритете коллективистских ценностей в советском прошлом и индивидуалистических при прозападной ориентации электората. Настоящее современной России представлено наиболее неоднородными и противоречивыми ценностями и оценивается молодежью скорее как негативное.

Прошлое в большинстве случаев по сравнению с настоящим воспринимается более позитивно.

Отношение к Западу выражается крайне негативно голосующими за Глазьева и Харитонову, в качестве эталона западные ценности принимаются голосующими за Хакамаду, в отдельных случаях электорат Путина также ориентирован на западные ценности.

Практически все кандидаты с их ценностными системами идеализируются, т.е. все ценности обычно слабо дифференцированы и максимально выражены.

Ценностные системы молодежи независимо от того, за кого они голосуют, слабо дифференцированы и представляют собой набор как индивидуалистических, так и коллективистских ценностей, обладающих практически одинаковой высокой значимостью, т. е. избиратели в большинстве своем маргинальны.

Сама по себе иерархическая система ценностных ориентаций испытуемого не является определяющим фактором голосования за того или иного кандидата.

Наибольшее влияние система ценностных ориентаций оказывает на лиц, голосующих за Харитонову и, частично, за Глазьеву; молодежь, голосующая за Путина и Хакамаду, лично ориентирована и, вероятно, существуют еще и другие факторы, определяющие выбор.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПСИХОТЕХНИК В РАБОТЕ С ПОСТРОДОВЫМ СТРЕССОМ У МАТЕРИ И НОВОРОЖДЕННОГО (НАКУПЫВАНИЕ)

Кузнецова Ю.О., ассистент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Как человек родился, так он и живет. Роды и рождение - вот ключевой момент и точка отсчета многих и многих проблем в отношениях, общении и самореализации любого из нас. Насколько гармонично прошел этот процесс, настолько эффективным будет весь дальнейший путь. Но не все зависит от процесса как такового. Огромное значение имеет непосредственно отношение женщины к этому событию. Важен уровень ее ответственности и готовности. В современной психологии и психотерапии считается, что отношение женщины к процессу родов существенным образом влияет на их успешность. Субъективное переживание боли во время схваток также отражает общее отношение к беременности и родам, будущему ребенку и роли матери. Встречаются различные мнения по поводу того, какое отношение к родам принимать за оптимальное. В специальной литературе встречаются следующие определения отношения к родам: «сладостные роды» (концепция клуба «Драгоценность», г. Москва), «роды без боли» («Стихий», г. Москва), «роды как второе рождение женщины», «роды как путь самореализации», «роды как активный процесс творчества» и т.п. На наш взгляд, это не совсем правильно, так как большинство клубов подготовки к родам готовят женщин к родам как к конечной цели, а не к тому, что на самом деле они

являются началом нового этапа в жизни женщины и ее семьи. В результате условно готовая к родам женщина не готова к материнству как к непосредственному продолжению этого важного процесса. Такой подход может привести к формированию постродового стресса.

Наиболее оптимальным вариантом является отношение к родам как к «трудной творческой работе» (Г.Г. Филиппова) С нашей точки зрения уместным будет добавить к этому определению слово «совместная». Роды – трудная творческая совместная работа мамы и малыша. В этом случае женщина настроена на длительную, иногда тяжелую работу, готова к переживанию боли и осознает необходимость сотрудничества с малышом. Чаще всего такое переживание родов соответствует предварительным ожиданиям женщины. Именно это способствует установлению адекватного стиля общения между матерью и новорожденным. Следствием этого является высокий уровень эмоционального благополучия ребенка и матери.

Г.Г. Филиппова выделяет также варианты отклоняющегося отношения к родам. Например:

- «незаслуженное наказание» (при эйфорическом настрое);
- «кара за грехи» (при низкой самооценке и тревожном отношении к беременности);
- «роды как искупление вины» (при амбивалентном отношении к беременности и ребенку);
- «кошмар и позор, которые необходимо забыть» (при настрое на роды как способ самореализации);
- «рядовое малозначительное событие» (при игнорирующем отношении к беременности и ребенку).

В этих случаях обнаруживается несоответствие ожиданий и реальных переживаний при родах. Как следствие, отношения в диаде «мать-ребенок» далеки от гармоничных. Развитие ребенка сопровождается в этих случаях либо постоянной материнской тревогой и неуверенностью, либо депривацией, либо сверхконтролем и гиперопекой. Все это происходит, потому что 1) женщина оказывается не готовой к принятию новой социальной роли, 2) она оказывается не в состоянии обеспечить реализацию базовых потребностей младенца, т.к. не чувствует с ним эмоциональной связи; не понимает и не принимает его. Фактически это состояние можно охарактеризовать как состояние острого послеродового стресса как для матери, так и для новорожденного. Стресс затрагивает все стороны жизни и отношений, а также физические и психические структуры обоих. Чем раньше в этом случае женщина обратится за помощью к специалисту, тем эффективнее будет этот процесс.

Необходимо отметить, что роды и первые 1,5 суток после родов считаются сензитивным периодом для формирования и развития взаимосвязи «мать-ребенок». Непрерывный контакт младенца и матери, а также раннее

прикладывание к груди дает стойкий и полноценный результат. Но, к сожалению, в современных условиях стационара это почти невозможно. В самые важные первые минуты и часы после родов ребенка разлучают с матерью для проведения послеродовых мероприятий и антропометрических замеров. Почти всегда это происходит если не в другом помещении, то в недоступном для матери пространстве. Механизм импринтинга нарушается и вследствие этого затрудняется установление полноценного контакта. И мать, и младенец впоследствии чувствуют отчужденность по отношению друг к другу, «не узнают» друг друга. Передача материнских функций сотрудникам роддома (в частности функции ухода за новорожденным), ведет к постепенному угасанию первоначально возникающей тесной эмоциональной связи «мать-ребенок», возникающей непосредственно в момент родов. Сама атмосфера больничного родблока, где идет борьба (именно так настроены в большинстве своем медработники) за жизнь матери и ребенка, а не естественный, природой запрограммированный процесс, вмешательство в который должно сводиться к минимуму, приводит женщину в состояние психоза, из которого очень сложно выйти самостоятельно. Большинство женщин долгое время помнят роды во всех подробностях. И, к сожалению, для большинства эти воспоминания не являются приятными.

Интегративные интенсивные дыхательные психотехники позволяют эффективно и достаточно быстро избавить мать и младенца от негативных последствий негармоничных родов, и вследствие этого восстановить нарушенную эмоциональную связь. Техника, о которой пойдет речь, в среде профессиональных духовных акушеров называется «накупывание» (другое название – «наньривание»). Автором идеи считается И.Б. Чарковский. Суть ее заключается в том, что ребенок с помощью специалиста производит ритмичные выдохи-вдохи-задержки на вдохе, во время которых происходит погружение его с головой под воду. Накупывание производится до момента полного расслабления ребенка, во время которого происходит естественное рефлекторное освобождение кишечника. На следующем этапе, мы можем наблюдать активное связанное ритмичное интенсивное дыхание, побледнение кожных покровов (кровь приливает к внутренним органам, мозгу, позвоночному стволу), фактически осуществляется переход к анаэробному клеточному дыханию. Нарушенные структуры насыщаются кислородом и энергией, вследствие чего происходит их оздоровление и активизация процессов регенерации. В психическом плане наблюдается гармонизация эмоционального состояния ребенка, нормализуются сон, аппетит. Ребенок активно идет на контакт с матерью. Его развитие становится гармоничным, а в некоторых случаях опережающим по многим параметрам.

Мать также может подвергаться процедуре накупывания. В этом случае женщина самостоятельно производит ритмичные погружения в воду с

задержками дыхания на выдохе (первый этап) и на вдохе (второй этап). Количество погружений зависит от тяжести состояния. И в случае работы с младенцем, и при работе с матерью температура воды должна быть не более 25-27 градусов. При более высокой температуре увеличивается нагрузка на сердечно сосудистую систему. Несомненно, занятия должны проводиться специалистом! Максимальный эффект (как показывает практика) достигается при совмещении купания и парной. Происходит как бы «плавление» состояния психоза и замещение его состоянием «мягкости» и активного принятия ситуации. В конце процесса необходимо проведение проговора ощущений, их изменения. Фактически рефлексивное отслеживание процессов ведет к возникновению привычки к самонаблюдению и наблюдению за изменением состояния малыша. Мать становится более спокойной и внимательной, ее действия становятся более уверенными, самооценка женщины становится адекватной, а принятие ею ребенка полным. На наш взгляд, процесс купания можно сравнить с повторным переживанием родов, рождения. Многократное прохождение этого процесса в безопасной обстановке размывает травмирующие моменты и удаляет их из психики. Происходит интегрирование негатива, полученный жизненный опыт остается, жизнь и отношения становятся эффективными для дальнейшего развития. Впоследствии, освоив эту технику, женщина может заниматься купанием самостоятельно.

ЧТЕНИЕ КАК МНОГОАСПЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

**Локтева Н.А., аспирант кафедры педагогической психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского**

Чтение рассматривается учеными как процесс саморегуляции человека, процесс его соучастия в мире (А.А. Леонтьев). Все коммуникативные процессы, в том числе и чтение, позволяют человеку существовать в социокультурном мире. Он производит интеллектуально-речевой продукт и принимает продукт чужой деятельности (И.А. Зимняя), поэтому чтение - не столько способ получения информации, сколько форма нашего соучастия в мире (А.А. Леонтьев).

Известно, что чтение – это деятельность. Как общая психическая деятельность оно побуждается мотивами, потребностями, в основе которых лежит интерес. Согласно теории деятельности, перед тем, как формировать некоторую деятельность, необходимо провести ее теоретическое моделирование по основным параметрам теории деятельности, т.е. задуматься над тем, что является предметом потребности субъекта данной деятельности, на какие объекты она направлена, каков её операциональный состав, какие мо-

тивы и потребности ею движут, к каким результатам должна эта деятельность привести и с помощью каких средств, какие цели в начале ее осуществления ставит перед собой субъект деятельности. Применительно к чтению можно сказать следующее:

Предметом потребности субъекта чтения является некоторая научная и учебная информация, необходимая для осуществления познавательных задач; в качестве объектов выступают ее источники (различные тексты, в которых искомая информация закодирована по логико-лингвистическим законам того или иного языка); результатом, продуктом является извлеченная из текстов и осознанная искомая информация; операциями чтения являются смысловое восприятие, осмысление и интерпретация прочитанного; в качестве средств выступает свободное владение логико-лингвистическими закономерностями построения языка, на котором написан текст, позволяющее быстро и качественно извлекать необходимую информацию из текстов, а также психологическими закономерностями и приемами смыслового восприятия, осмысления и интерпретации извлеченной информации и включения ее в тезаурусную систему читателя.

В психолингвистике определена природа чтения как речевой деятельности (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, И.И. Ильясов и др.)

Однако взаимосвязь чтения с другими видами речевой деятельности – говорением, слушанием, письмом – изучена слабо.

Хотелось бы, чтобы в научном плане было более четко определено влияние слушания на чтение, чтения на говорение и письмо – продуктивные виды речевой деятельности.

Основной проблемой чтения текста является процесс его понимания.

Понимание – это цель чтения, в которой отражаются личностные особенности читателя, проявляется читатель-субъект, поэтому главное в чтении то, что понимает читатель, что он берет из текста. По характеру восприятия читаемого можно судить о личности читателя. Важно, как читатель сам прогнозирует текст, строит гипотезы по ходу чтения, как воспринимает факты, события, героев. Главное, что понимает читатель как личность.

Следовательно, чтение оказывает огромное влияние на развитие личности читателя – его читательское, эмоциональное, образное, интеллектуальное и речевое развитие. По словам В.Ф. Асмуса, чтение – это труд и творчество, сотворчество читателя и автора, сопереживание и оценка прочитанного. Читатель становится в позицию то чтеца, то критика, то теоретика, по утверждению В.М. Бахтина.

С мыслительной деятельностью связаны различные виды чтения – ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее, усваивающее или равномерно – внимательное, как его назвал Л.Шварц.

Эти виды чтения должны иметь место в начальной школе, хотя ведущим является изучающее чтение, предполагающее стопроцентное понимание текста. Другие виды чтения систематически практически не используются.

Фактически начальное звено остается на уровне первоначального этапа чтения, изученного и разработанного Д.Б. Элькониним и его школой. Упреждающая ориентация как основа механизма чтения предложена Н.И. Жинкиным. В дальнейшем навык чтения формируется спонтанно.

Несмотря на то, что начальную школу называют школой навыков, их формирование – неуправляемый процесс.

Одна из проблем, требующая дальнейших исследований и вмешательства психологов, – это учет чтения, анализ его качественной и количественной сторон. Эта проблема решена для вузов (И. Неволин, И. Усачева). Профессор Т.Г. Егоров выделил 4 этапа в становлении навыков чтения: овладение речезвуковой символикой, сенсорно – аналитический этап, угадывающее и синтетическое чтение. Каждому этапу дана характеристика. В начальном звене исследовались разные типы чтцов. Так, Л.Ю. Шишкин выделяет низкопродуктивный, нерациональный, поверхностный, стандартно – типичный, высокопродуктивный типы чтения, относя первые три к неэффективному чтению. К нашему сожалению, параметры раскрываются только в диссертации, но мы надеемся, что они будут известны и практике.

Следующий важный аспект – функционирование чтения как учебной деятельности в качестве средства обучения.

Чтение как предмет и как средство обучения существует в начальных классах параллельно. Научить пользоваться чтением как средством обучения – важная задача, поскольку учебные тексты требуют не только особой техники чтения, но и понимания разных по форме, структуре, логике текстов.

Профессионально умению учиться с помощью чтения школа не обучает. Вообще учебный текст в начальной школе не является объектом обучения.

Чтение – это элемент культуры и общества, средство воспитания, образования и развития личности ребенка. Оно несет в себе большой развивающий потенциал, влияя на формирование эмоционально – ценностных отношений, обогащение личностного опыта, интеллект.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Мальцева Л.Д., кандидат психологических наук, старший преподаватель, ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет»

Под творческой готовностью студентов к педагогической деятельности мы понимаем такие новообразования в личности, стиле деятельности, индивидуальности студента, которые формируются за время обучения в вузе средствами преподаваемых учебных дисциплин и обеспечивают продуктивное решение педагогических задач в меняющихся условиях профессионально-педагогической деятельности.

Творческая готовность к педагогической деятельности предполагает прежде всего развитие таких установок, свойств, качеств личности, которые обеспечивают будущему учителю возможность сознательно и добросовестно, со знанием дела приступить к творческому выполнению своей профессиональной деятельности. Творческая готовность к педагогической деятельности имеет сложную динамическую структуру, которая является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики, а также сформированности творческого педагогического мышления.

В современных акмеологических исследованиях выделены этапы и уровни развития творческой готовности студентов к педагогической деятельности:

1)целепологание – характеризуется творческой активизацией преподавателями психических процессов студентов средствами рефлексивно-перцептивных способностей и формированием у студентов доминанты на исскомом конечном результате – удовлетворять требованиям образовательного мастерства и творчества, основами которых предстоит овладеть;

2)целесоусществление - характеризуется творческой активизацией средствами проективных образовательных способностей, психических состояний, обеспечивающих благоприятное взаимодействие преподавателей со студентами и студентов друг с другом в учебных группах;

3)целееутверждение - характеризуется проявлением основ профессиональной зрелости, свойств личности, обеспечивающих творческое саморазвитие. Их появление обусловлено развитием диагностических и оценочных способностей.

Для оценивания уровней развития творческой готовности к педагогической деятельности можно использовать следующую шкалу:

Высший уровень. Характеризуется положительным отношением к специальности и ярко выраженной потребностью в профессиональной деятельности учителей до практики; глубоким знанием предмета и увлеченностью преподаваемой дисциплиной; влюбленностью в учащихся, умением быстро накапливать о них эмпирические психологические знания и устанавливать продуктивные взаимоотношения.

Высокий уровень. Характеризуется тем, что до практики у студентов более положительное отношение к специальности, хорошее знание ее. Нет возвышенно-эмоционального отношения к профессии. Оно приходит лишь к середине или концу практики. Хорошо строят взаимоотношения с учащимися, родителями, учителями. Высоко оценивают практику и полученное от нее удовольствие. Убеждены в правильности сделанного профессионального выбора. В дальнейшем хотели бы заняться научно-исследовательской работой по специальности.

Достаточный уровень. Имеется устойчивый и глубокий интерес к специальности и отдельным аспектам профессиональной деятельности. Не уверены, что смогут справиться с со всеми профессиональными задачами. Не очень уверены во владении предметом. Мало инициативны в выдвижении собственных способов построения уроков. После углубленных консультаций достигают положительных результатов, проявляют положительное отношение к профессии и удовлетворенность сделанным выбором.

Малый уровень. К началу практики не определились в своем отношении к специальности и профессии. Среди них есть как избравшие педагогическую профессию сознательно, с положительным отношением к ней, так и избравшие ее случайно. Во время педагогической практики нет устойчивого успеха даже после консультаций. После практики отношение к будущей профессии остается неопределенным.

Минимальный уровень. Отрицательное отношение к перспективе быть учителем. Нет интереса и любви к детям. Посредственный уровень учебной успешности. К педагогической практике относятся как к неизбежной необходимости. Системой своих действий не приближают результат. Пугаются реакций учащихся.

Малый и минимальный уровень творческой готовности не обеспечивают саморазвития выпускников в условиях самостоятельной деятельности. Его обеспечивают только высший, высокий и достаточный. Поэтому одной из основных задач педагога высшей школы в его профессиональной деятельности должна стать задача максимального развития у студентов средствами учебных дисциплин творческой готовности к предстоящей деятельности.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

**Маскова А.В., старший методист Центра развития образования
(г. Ярославль), Сметанина К.В., методист Центра развития образования
(г. Ярославль), Румянцева Т.В., ассистент кафедры психиатрии Яро-
славской государственной медицинской академии**

Главная задача школьной психологической службы – это осуществление психологического сопровождения ребенка в образовательном пространстве школы. Содержание процесса психологического сопровождения определяется как постоянное поддержание оптимальной адаптированности ребенка к образовательной среде. Корректнее говорить не только об адаптированности ребенка к образовательной среде, т.е. изменении и приспособлении ребенка к образованию, но и об одновременном изменении и приспособлении образовательной среды к возможностям ребенка. Таким образом, возникает понятие взаимоадаптации образовательной среды и ребенка.

В настоящее время практические психологи не располагают достаточно мощным инструментом оперативного исследования реальности образовательной среды. Вместе с тем анализ каждой конкретной ситуации с целью выдачи рекомендаций и проработки проблемы, требует очень много времени, т.к. в школе обучается очень большое количество детей. Для обеспечения адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка необходима организация поступления данных о состоянии учащихся в режиме мониторинга.

Мониторинг, по определению А.Н Майорова, это «постоянное наблюдение за состоянием объекта с целью выявления его соответствия желаемому результату». Наблюдение осуществляется путем сбора данных, характеризующих состояние наблюдаемого объекта, по системе заданных показателей.

Для осуществления психологического сопровождения ребенка в образовательном пространстве школы необходима система показателей психоэмоционального состояния учащихся, некоторых показателей его социального взаимодействия, в связи с чем мы используем социально-психологический мониторинг.

В данном случае для осуществления мониторинга нами была использована информационно-аналитическая система АСИОУ «Школа», которая была создана специалистами Городского центра развития образования г. Ярославля. В ней имеются подсистемы, которые дают важную информацию психологу в плане проектирования психологического сопровождения ребен-

ка, там же представлен психодиагностический комплекс «ПСИ», в который на данный момент заложено шесть методик:

Методика на определение направленности личности.

Оценка особенностей аффективной сферы ребенка.

Методика на изучение склонности к отклоняющемуся поведению.

Методика для изучения самооценки личности.

Тест школьной тревожности Филипса.

Ассоциативный тест.

Методики отражают широкий спектр особенностей развития личности и взаимодействия ее с окружающими. Ряд методик был предложен сотрудниками Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ в рамках их сотрудничества с ГЦРО, например, оценка особенностей аффективной сферы ребенка, ассоциативный тест, которые проходят апробацию на городской экспериментальной площадке.

Данная диагностика была проведена в 2004-2005 учебном году, на учащихся 5-7 классов экспериментальных школ г. Ярославля, выборку составили 975 учащихся, также в исследовании принимали участие педагоги и школьные психологи.

Затем совместно со специалистами ГЦРО была составлена сводная таблица, в которой были отражены результаты диагностики отдельно взятого ребенка по каждому фактору всех методик, где они соответствующим образом нормированы, прошкалированы и имеют в таблице определенный цвет. Он обозначает степень выраженности данного фактора у ребенка, например, бордовый означает, что ребенок имеет по данной методике, по данному фактору крайне высокие негативные значения и т.п. Такой способ исследования позволяет более оперативно выявлять проблемных детей. Благодаря этому, можно создавать условия для более целенаправленного воздействия на реализацию профилактической и коррекционной работы с такими детьми. Психолог также может видеть особенности развития личности ребенка, формирования его индивидуальности и с их помощью более гибко ориентироваться в складывающейся обстановке. Проектирование психологического сопровождения на основе данных психологического мониторинга позволяет сделать работу психолога в образовательном учреждении более эффективной.

Следует также отметить, что нами был сделан анализ данных, полученных по городской экспериментальной площадке: было выявлено, что у учащихся на первый план выходит проблема фрустрации достижения успеха. Потребность в достижении успеха напрямую связана с собственной самоэффективностью, под которой понимается представление о собственной успешности и способности к достижению цели. Самоэффективность лежит в

основе не только академической успеваемости, но и общей социальной активности, является основой профессиональной и социальной компетенции.

Для практического применения полученных результатов необходимо отметить, что в основе формирования и развития самооэффективности ребенка лежат:

1. Вера близких взрослых (родители, учителя) в свой собственный успех и способности и вера в успех своих детей;
2. Осознание самим ребенком имеющегося опыта успеха в важных для него сферах.

Отсюда следует, что ребенка важно научить осознавать свой успех, что может сделать взрослый, давая обратную связь ребенку, а также важно создавать ситуацию успеха. Например, такая возможность помощи в осознании ребенком своего успеха есть у учителя в ситуации оценивания школьных достижений ребенка. Необходимо отметить, что сама способность дать такой комментарий ребенку является непростой задачей для учителя. Анализ и донесение его до сознания ребенка является очень энергозатратной для учителя работой. А значит, предполагает наличие у учителя сил, энергии, состояния эмоциональной уравновешенности и комфорта. Также способность увидеть проявление успеха у другого человека невозможна без того, чтобы такая способность была относительно себя, т.е. учитель должен уметь осознавать собственные успехи, уметь радоваться им.

Таким образом, на основании анализа результатов мы приходим к выводу, что развитие самооэффективности у ребенка, удовлетворение его потребности в достижении успеха напрямую связаны с оказанием психологической помощи педагогам, сопровождающим данное развитие. Это предполагает, что психологической службой в школе должна проводиться систематическая работа по развитию эмоциональной компетентности учителя.

В заключение хотелось бы отметить, что работа психолога в школе должна соответствовать ритму жизни, где проектирование психологического сопровождения на основе данных социально-психологического мониторинга дает возможность сделать работу психологической службы школы более целенаправленной, обоснованной, оперативной.

**ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ОМА МВД РОССИИ КАК ФАКТОРА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ**

Михайлова В.К., г. Омск

Адаптация рассматривается нами, во-первых, как постоянный процесс приспособления личности к условиям социальной среды, затрагивающий все уровни функционирования: физиологический, психологический, социальный и профессиональный; во-вторых, как результат этого процесса. Несмотря на непрерывный характер адаптации, ее обычно связывают с периодами смены ведущей деятельности и социального окружения. Адаптационные способности являются фактором психологической готовности к обучению в специализированном вузе. Целью нашего исследования явилось изучение адаптации курсантов к условиям учебной, служебной деятельности и коллективу через определение личностного адаптационного потенциала. Использовался многоуровневый личностный опросник, разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным ("МЛЮ-Адаптивность"). В исследовании приняли участие 327 человек – курсантов I курса высшего и среднего профессионального образования в конце первого года обучения

Адаптация первокурсника в ОМА МВД России - сложный, противоречивый, динамический процесс приспособления непосредственно к требованиям специализированного вуза, учебной программы, Устава, требованиям, определяющим служебную деятельность сотрудника ОВД и к условиям социального окружения, нормам поведения, вырабатываемым в учебно-служебном коллективе.

В качестве специфических особенностей учебно-служебной деятельности курсанта можно выделить следующие:

- учебная деятельность, регламентированная расписанием дня, требует от курсанта умения рационально планировать самостоятельную учебную работу;
- совмещение учебной деятельности со служебной и строгая ответственность за каждое занятие предъявляют к курсанту повышенные требования, касающиеся его физической, эмоциональной выносливости, дисциплины, организованности;
- преобладание групповой формы учебной работы как на плановых занятиях, так и во время самостоятельной подготовки формирует умение работать в коллективе, в условиях, отвлекающих внимание;
- учебный процесс, как и вся деятельность курсанта, строится в большей степени на принципе подчиненности, что требует соблюдения оп-

ределенной этики поведения, заставляет курсанта перестраивать привычную систему общения;

- учебно-служебная деятельность, с одной стороны, контролируется соответствующими должностными лицами, с другой - курсанту предоставлена полная самостоятельность в плане организации учебы и быта, что требует от курсанта способности самостоятельно принимать решения, отвечать за свои поступки.

Таким образом, учебно-служебная деятельность выступает как мощный стимулирующий адаптационный фактор, который меняет и формирует мотивацию, потребности и установки первокурсника, его мировоззрение, заставляет приспосабливаться к новым видам деятельности, социальным ролям.

Процесс и, следовательно, результат адаптации первокурсника определяется его адаптационным потенциалом, т.е. комплексом индивидуальных психологических качеств, которые стимулируют или, наоборот, затрудняют процесс вхождения личности в новую среду; выражают уровень готовности к овладению новыми знаниями, умениями и навыками; определяют стиль поведения и взаимодействия с окружающими, степень нервно-психического напряжения на данном этапе.

Основываясь на положениях А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина, можно утверждать, что адаптационный потенциал личности складывается из следующих личностных качеств: поведения, коммуникации и моральных норм.

Поведенческая регуляция выражается в способности регулировать свое взаимодействие с окружающими в процессе деятельности на эмоциональном и поведенческом уровне. Поведенческая регуляция зависит от самооценки, уровня нервно-психической устойчивости курсанта, наличия социального одобрения со стороны окружающих. Эти структурные элементы формируют настроение, эмоциональный фон, мотивационную направленность, "я-концепцию" (знание о себе).

Коммуникативный потенциал отражает способность строить отношения с другими людьми, достигать взаимопонимания с окружающими, умение адекватно выражать свои чувства и принимать эмоции, настроение окружающих. Коммуникативный потенциал личности определяется наличием потребности и опыта общения, а также уровнем конфликтности.

Моральная нормативность показывает способность соблюдать нравственные нормы поведения, адекватно воспринимать и принимать определенную социальную роль – роль курсанта ОМА МВД России, отношение к требованиям, определяющим учебную и служебную деятельность.

Адаптационный процесс имеет два возможных направления: адекватное и неадекватное реагирование.

Адекватное реагирование характеризуется относительно кратковременным эмоциональным переживанием, состоянием напряженности, которое является следствием воздействия непривычных условий жизнедеятельности, нарушения равновесия между психической деятельностью и новыми требованиями среды. Но именно состояние напряженности активизирует деятельность, позволяет найти наиболее приемлемые способы поведения и, таким образом, обеспечивает адаптацию.

На успешную адаптацию первокурсника указывает, во-первых, последовательное приспособление, привыкание к новой обстановке; во-вторых, положительное отношение к вузу и выбранной профессии; в-третьих, адекватное эмоциональное состояние, внутренняя психическая комфортность, академическая успеваемость, объективные показатели служебной деятельности курсанта, его отношения внутри коллектива.

Неадекватное реагирование – устойчивое сложное психическое состояние, дезорганизация поведения и деятельности, эмоциональное истощение, которое обусловлено функционированием психики на пределе ее регуляторных и компенсирующих возможностей или же в запредельном режиме. Последствия такого состояния проявляются в агрессии или бегстве от ситуации, т.е. дезадаптации личности. Агрессивный тип реагирования может выражаться в грубости по отношению к окружающим, резких вспышках гнева по ничтожным поводам или же вовсе без видимых на то причин, в недовольстве всем, что происходит, особенно требованиями, предъявляемыми к данной личности учебной, служебной деятельностью или повседневной жизнью. Бегство от ситуации характеризуется "уходом" человека в свои переживания, развиваются тревога, пониженное настроение, замкнутость, так как он считает себя неспособным повлиять на ситуацию.

Следует отметить, что недостаточная сформированность выделенных личностных качеств, из которых складывается адаптационный потенциал, ведет к дезадаптации, заключающейся в снижении мотивации к обучению, академической неуспеваемости, нарушении служебной дисциплины, разочаровании в выборе профессии, систематических конфликтах, соматических заболеваниях.

Адаптационный период первокурсника не имеет четко выраженных временных границ и протекает сугубо индивидуально.

Проведенное исследование личностного адаптационного потенциала курсантов первого курса высшего и среднего профессионального образования позволяет выделить следующие группы развития первокурсников: группа успешной адаптации, группа удовлетворительной адаптации, группа неудовлетворительной адаптации.

Группа успешной адаптации: 15,3% первокурсников успешно адаптировались к новым условиям жизнедеятельности, курсанты приняли непри-

вычные для большинства из них требования учебной и служебной деятельности, "вошли" в коллектив, сформировали стратегию нового поведения и социализации. Этим курсантов отличает, как правило, неконфликтный стиль поведения, высокая эмоциональная устойчивость, уверенность в своих силах, решительность, мотивация достижения успеха. Функциональное состояние в данный период остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется.

Группа удовлетворительной адаптации: 57,24 % курсантов относятся к этой группе, процесс социализации осложнен, вероятно проявление излишней независимости или, напротив, пассивности, равнодушия. Функциональное состояние, особенно на начальном этапе адаптации, может быть нарушено из-за возможных признаков акцентуации характера (т.е. сильной выраженности определенных черт характера, например, стремления к лидерству, превосходству, либо конформность, пассивность и др.), которые могут проявляться при смене привычной обстановки, круга общения, деятельности. Скорее всего, курсанты испытывают затруднения в оценке и принятии своего места и роли в коллективе, у них слабо выражено стремление соблюдать общепринятые нормы поведения, выполнять требования, касающиеся учебной деятельности, служебные обязанности. Функциональное состояние и работоспособность снижены. Успех адаптации во многом зависит от внешнего окружения, т.е. от взаимоотношений внутри группы. Целесообразно проведение разъяснительных бесед о специфике учебно-служебной деятельности со стороны руководства курса, тренингов по сплочению коллектива со стороны сотрудников отделения психологического обеспечения с целью повышения мотивационной готовности первокурсников к учебно-служебной деятельности.

Группа неудовлетворительной адаптации: 27,7% первокурсников, составляющих группу неудовлетворительных адаптационных возможностей, процесс адаптации протекает тяжело. Возможны асоциальные поступки, эмоциональные срывы, раздражительность, проявление конфликтности, агрессивности вследствие недостаточной поведенческой регуляции (низкого уровня самоконтроля), отсутствия адекватной самооценки, которая либо занижена, либо завышена, недостаточных коммуникативных способностей, затруднений в построении контактов с одноклассниками или руководством курса, пренебрежительном отношении к требованиям учебно-служебной деятельности, когда собственные потребности и интересы ставятся выше коллективных. В этой группе повышен уровень соматических заболеваний, низкий уровень работоспособности, успеваемости, дисциплинированности. Необходим постоянный контроль со стороны руководства курса и преподавателей к таким курсантам.

Курсантов, испытывающих трудности адаптации из-за низкого уровня поведенческой регуляции, отличает отсутствие адекватной самооценки, эмоциональная неустойчивость, ситуативная тревожность, низкий уровень самоконтроля. Они нуждаются в доброжелательной поддержке со стороны руководства курса, в психокоррекционных мероприятиях, направленных на снижение нервно-психического напряжения.

Курсантов с несформированными коммуникативными навыками отличает неумение вступать в контакт со сверстниками, поддерживать дружеские отношения в коллективе из-за недостаточного опыта общения или в силу таких личностных особенностей, как эгоцентризм или застенчивость, претензии на лидерство или конформность. Руководству курса следует уметь направлять коммуникативные процессы внутри группы, побуждать курсантов к адекватному межличностному общению. С данной категорией курсантов целесообразно также проводить тренинговые занятия, направленные на развитие коммуникативных способностей.

Курсанты, испытывающие трудности адаптации из-за низкого уровня моральной нормативности, неадекватно оценивают свою роль, социальный статус в коллективе, у них возможны проблемы в восприятии требований, предъявляемых спецификой учебно-служебной деятельности: недостаточно ответственное или пренебрежительное отношение к учебе, служебным обязанностям. Необходим постоянный контроль со стороны руководства курса.

Большинство первокурсников, испытывающих трудности адаптации, относятся к третьей группе психологической пригодности (условно рекомендованные к обучению в специализированном вузе) в силу своих индивидуально-психологических особенностей и морально-нравственных качеств (по результатам профессионального психологического отбора).

Следует отметить, во-первых, зависимость социально-психологического климата в коллективе от индивидуально-психологических особенностей, морально-нравственных качеств, уровня развития адаптационных способностей (т.е. умения выбирать правильную линию поведения и конструктивный стиль общения) курсантов, составляющих конкретную учебную группу, во-вторых, зависимость социально-ролевого положения курсанта в группе от вышеуказанных качеств: курсанты, являющиеся изолянтами в группах, имеют низкий адаптационный потенциал, лидерами в коллективе признаны первокурсники с высокими адаптационными возможностями (эмоционально-устойчивые, с высоким уровнем самоконтроля, наличием коммуникативных навыков, ответственным отношением к требованиям учебной и служебной деятельности).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мищенко Т.В., кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского

Актуальность проблемы профессиональной идентичности определяется тем, что традиционно в качестве основного критерия профессионального развития личности выступала эффективность деятельности, однако уже в работах Е.А. Климова отмечается недостаточность этого критерия для оценки уровня профессионализации. Поэтому на современном этапе развития психологической науки выделяется новый критерий профессионального развития личности - профессиональная идентичность, которая становится ведущей характеристикой субъекта труда. По мнению Ю.П. Поваренкова, она свидетельствует о принятии избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя как профессионала.

В работах отечественных и зарубежных психологов идентичность понимается как результат активного процесса, который отражает представления субъекта о себе, собственном пути развития и сопровождающийся ощущением сильного «Я» в собственной неповторимости, тождественности и определенности.

В психологии традиционно выделяют личностную и социальную идентичности. Выделение профессиональной идентичности является закономерным процессом последовательной дифференциации понятия идентичности, поскольку в основе данного процесса лежит специфика ее элементов. По мнению Ю.П. Поваренкова понятие «профессиональная идентичность» является конкретизацией понятия «личностная идентичность» и «социальная идентичность» применительно к содержанию и условиям профессионального становления личности.

Понятие профессиональной идентичности было рассмотрено в трудах Е.П. Ермолаевой, Н.Л. Ивановой, Ю.П. Поваренкова, Л.Б. Шнейдер и др.

При определении профессиональной идентичности мы опирались на системогенетическую концепцию становления личности профессионала Ю.П. Поваренкова, где профессиональная идентичность рассматривается как критерий профессионального развития, который 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 рамках данной концепции выделяются три основные линии развития профессиональной идентичности, а соответственно и три группы параметров, которые можно использовать для оценки уровня ее сформированности.

Первая группа параметров характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу (когнитивный компонент профессиональной идентичности). Данная точка зрения на профессиональную идентичность моделирует процесс идентификации, который зафиксирован в рамках когнитивного подхода к развитию идентичности. Принимаемая субъектом близость между идеальной и реальной Я-концепциями является основанием для обретения чувства профессиональной идентичности и основанием для ее последующего развития.

Вторая группа параметров характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом (мотивационный компонент профессиональной идентичности). В психологии эти показатели традиционно используются для оценки удовлетворенности человека трудом. Данный подход изучения профессиональной идентичности, в отличие от предыдущего, моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках мотивационного подхода к определению идентичности. На представление человека об идеальном мотивационном потенциале профессиональной деятельности проецируется представление человека о реальных возможностях конкретной профессиональной деятельности по удовлетворению потребностей и созданию условий для самореализации. На основании данной процедуры и происходит формирование профессиональной идентичности.

Третья группа параметров профессиональной идентичности связана с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности (ценностный компонент профессиональной идентичности). Данная процедура оценивания моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках ценностного подхода к развитию идентичности. Суть развития профессиональной идентичности при таком понимании заключается в проецировании собственной системы профессиональных ценностей и позиций на представление о ценностях и позициях, которые, по мнению субъекта, характерны для конкретной профессиональной общности. На основе сопоставления ценностей происходит принятие решения об уровне профессиональной идентичности.

Отсюда следует, что профессиональная идентичность является системным образованием, а ее формирование происходит на основе целого комплекса различных механизмов, включая когнитивный, мотивационный и ценностный. В качестве параметров развития профессиональной идентично-

сти выделяются такие параметры, как принятие профессии, принятие себя в профессии, принятие ценностей профессионального сообщества.

Данные параметры определили основные направления нашего эмпирического исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие студенты 1-5 курсов в количестве 185 человек.

Рассмотрим общую динамику профессиональной идентичности в период обучения в педагогическом вузе.

Общая динамика профессиональной идентичности в период обучения в вузе проявляется в том, что со 2 к 4 семестру отмечается повышение показателя, с 4 по 6 семестр - его понижение, с 6 по 8 - семестр вновь увеличение, с 8 по 10 - спад. Отмечается со 2 по 4 семестр учебно-академическая идентичность, с 4 по 6 семестр выделяется кризисный период идентичности, с 6 по 8 семестр определяется учебно-профессиональная идентичность, с 8 по 10 семестр вновь наблюдается кризис идентичности, ведущий к становлению профессиональной идентичности, но уже в период самостоятельной работы.

Эта динамика конкретизируется структурными связями между параметрами профессиональной идентичности и самим критерием профессионального развития. Отмечается высокая значимость связи между профессиональной идентичностью и ее параметром «принятие профессии» на всех семестрах, то есть мы можем говорить о том, что ведущим параметром профессиональной идентичности выступает параметр «принятие профессии», но влияют на формирование и развитие профессиональной идентичности все 3 параметра и механизмы их взаимодействия в период обучения в вузе. Во 2, 8, 10 семестре отмечается значимая корреляция между профессиональной идентичностью и ее параметрами: «принятие профессии», «принятие ценностей профессионального сообщества» и «принятие себя профессионалом». В 4 и 6 семестре корреляция обнаружена только между профессиональной идентичностью и параметром «принятие профессии». Этим мы доказываем положение о том, что в основе становления профессиональной идентичности лежит взаимодействие ее параметров, ведущую роль среди которых играет параметр «принятие профессии».

Также для уточнения общей динамики определялась связь профессиональной идентичности и ее параметров с личностными характеристиками, интеллектуальными характеристиками и успеваемостью. Выявилось, что ведущий параметр профессиональной идентичности – «принятие профессии» – значимо коррелирует с такими личностными характеристиками, как теплота, импульсивность, смелость, экстраверсия, во 2 семестре и смелость – в 6 семестре. В 8 семестре выделяется личностное качество, коррелирующее со всеми параметрами профессиональной идентичности, – это воображение, оно является ведущим на данном этапе обучения в вузе и влияет на формирование профессиональной идентичности. В 6 семестре отмечена обратная

взаимосвязь принятия профессии и профессиональной идентичности с успеваемостью и с уровнем умственного развития; это скорее всего говорит о том, что студенты, обладающие более высоким уровнем умственных способностей, адекватнее оценивают ситуацию своего профессионального развития, соотносят свои способности с тем уровнем требований, который предъявляется к профессии педагога. Данная корреляция подтверждает кризис идентичности в 6 семестре.

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. Параметры профессиональной идентичности имеют специфическую динамику развития. Она проявляется в гетерохронности кризисов идентичности, в различных связях с качествами личности и взаимодействием с критериями эффективности деятельности.

ПОТРЕБНОСТЬ И ЦЕННОСТЬ КАК КАТЕГОРИИ СИСТЕМОГО АНАЛИЗА ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ
Морогин В.Г., заведующий кафедрой психологии и педагогики факультета психологии и управления Томского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор

Системное исследование самоактуализации личности связано с рядом важных теоретических вопросов, на которые еще не найдено адекватных и однозначных ответов. Особенно запутанной является проблема взаимоотношений потребностей и ценностей как психологических категорий, наиболее часто используемых для анализа процесса самоактуализации и описания самоактуализирующейся личности.

А. Маслоу считал, что потребности самоактуализации – это метапотребности, непосредственно связанные со смыслом жизни личности, а потому имеющие для нее высший, предельный приоритет. Поэтому он называл их предельными или бытийными ценностями. Таким образом, А. Маслоу не проводил четкой грани между потребностями и ценностями: потребности самоактуализации в его концепции являются в то же время высшими бытийными ценностями; для него нет принципиальной разницы между двумя этими понятиями, что, естественно, создало дополнительную теоретическую путаницу.

Между тем потребность и ценность существенным образом отличаются друг от друга. Потребность – это психологический конструкт, выражающий субъективную необходимость, недостаток чего-то материального или духовного, нужду организма, индивида, личности или социальной груп-

пы, нации, расы в определенных предметах, реальных или идеальных, способных эту нужду удовлетворить. Потребность всегда индивидуальна в своем личностном, групповом, национальном или расовом проявлении и несет в себе определенное содержание. Ценность же – это просто форма, которая должна быть этим содержанием наполнена. Потребность всегда указывает на неудовлетворенную нужду человека, ценность – это обобщение, выраженное в каком-либо понятии для того, чтобы им мог воспользоваться другой человек. Следовательно, ценность универсальна в пределах описываемого ее понятия, а потребность всегда конкретна, но ни то, ни другое отдельно существовать не может, так как не бывает формы, не наполненной содержанием, как и неоформленного содержания. Другими словами, общественные ценности – это заданные социумом социально-экономические, морально-этические или политические шаблоны, в которые, как в «прокрустово ложе», укладываются индивидуальные потребности человека. В результате такой «укладки» эти потребности могут удовлетворяться лишь общественно приемлемым способом.

Потребность никогда не осознается, а ценность человек всегда можно выразить словом. Потребность социально не оценивается, она просто есть, а ценность всегда отражает социально желательную форму поведения, но только форму, содержательно не наполненную. Потребность – это индивидуальное психологическое содержание личности, ценность – общее обозначение общественного феномена. Есть две параллельные, но тесно связанные друг с другом подструктуры – потребностная и ценностная. Первая формируется у конкретной личности, вторая – в обществе. Поведением человека всегда движет его потребность, но оправдывает свое поведение и поступки он с помощью ценностей, которые всегда имеют ярко выраженный социально значимый характер. Поэтому когда человек говорит о своих потребностях, он оперирует формулировками ценностей.

Такая тесная взаимосвязь ценностей и потребностей, отражающая взаимодействие психологической формы и содержания и определила необходимость введения в научную систему психологических понятий нового термина – «ценностно-потребностная сфера личности» – который позволяет соотносить эти два ключевых понятия как в содержательном, так и в формально-динамическом аспектах.

Но ценностно-потребностная сфера личности – это не только номинальная система формальных общественных ценностей, наполненных индивидуальным потребностным содержанием. Это еще и проекция глубинных архетипических ценностных форм, родовых мыслительных стереотипов и шаблонов поведения на индивидуальную потребностную структуру. Такое влияние системы коллективных архетипических ценностных матриц придает ценностно-потребностной сфере личности специфический родовой коло-

рит. Но коллективное бессознательное состоит из нескольких уровней - общечеловеческого, расового, национального - и каждый из них вносит свой вклад в содержание ценностно-потребностной сферы личности любого человека, потому что каждая личность является носителем и общечеловеческих, и расовых, и национальных, и групповых, и индивидуальных потребностей.

Поэтому индивидуальная ценностно-потребностная сфера личности представляет собой «личностный компромисс» индивидуальной потребностной иерархии с системами как общественных, так и коллективных архетипических ценностей. В процессе своего формирования и развития индивидуальные потребности человека ограничиваются, с одной стороны, системой общественных ценностей, существующих в любой социальной группе, а с другой – системой родовых архетипических форм. Общественные ценности оказывают влияние на формирование ценностно-потребностной сферы личности через системы межличностного взаимодействия, родовые архетипические матрицы – через родителей (Рис. 1).

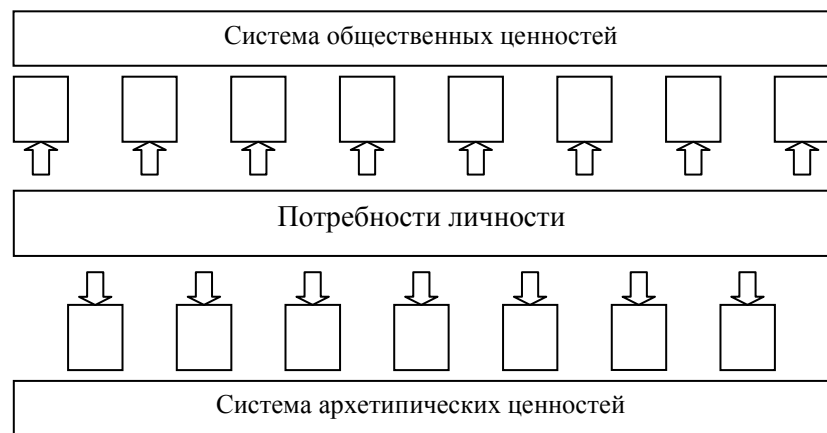


Рис.1. Гипотетическая схема формирования ценностно-потребностной сферы личности

Таким образом, ценностно-потребностная сфера личности – это уникальная иерархия индивидуальных потребностей, формирующихся в течение всей жизни индивида под влиянием одобряемой групповым большинством системы общественных ценностей и направляемой коллективной ценностной матрицей, представляющей из себя родовое архетипическое наследие индивида.

Любые человеческие потребности могут сформироваться не иначе, как на основе уже имеющихся побуждений. Механизм формирования новых

потребностей – превращение неосознаваемой потребности в осознанный мотив и последующий его переход во внутренний план: мотив перестает осознаваться, превращаясь, таким образом, в новую потребность. Сформировавшиеся таким образом потребности могут, в свою очередь, развиваться в потребности второго, третьего уровня и так далее, в результате чего формируется уникальная многоуровневая система потребностей. Интересы и установки, стремления, склонности, убеждения, любые другие бессознательные побуждения – это тоже интериоризованные мотивы, ставшие потребностями. К. Левин называл их квазипотребностями.

Многообразие форм и видов деятельности способствует формированию очень большого числа индивидуальных потребностей, поэтому у каждого человека формируется уникальная система побуждений, которая и определяет неповторимость его личности. Кроме того, каждый человек является субъектом общечеловеческих, расовых, национальных, групповых потребностей, которые обеспечивают еще большую уникальность и неповторимость индивидуальной потребностной структуры.

Чем больше разнообразных потребностей формируется у индивида в течение жизни, тем психологически более богатой становится его личность. Но потребности человека всегда ограничиваются системой формальных общественных ценностей, которые исторически формируются под влиянием социально-экономических и политических факторов и являются своеобразными рамками, которые придают побуждениям человека социально приемлемую форму. Наполняясь конкретным потребностным содержанием, они образуют индивидуальную ценностно-потребностную сферу конкретной личности: обозначения ценностей одни и те же, но каждая личность «понимает» и «принимает» их по-своему. С другой стороны, существует система коллективных ценностей, сосредоточенных в архетипическом бессознательном индивида, которая определяет своеобразный родовый колорит индивидуальной ценностно-потребностной сферы личности.

Ценностно-потребностная сфера личности относительно стабильна в том смысле, что общественная система ценностей почти не меняется во времени. Сформировавшись в процессе общественно-исторического развития, она остается практически той же самой – существующие в современном человеческом обществе ценности те же, что исповедовались во времена Моисея и Христа, в мрачном Средневековье и в эпоху Возрождения, в советское время и в период так называемых «либеральных ценностей». Однако в каждую историческую эпоху эти формальные ценности наполняются различным потребностным содержанием. Если внимательно проанализировать существующие в современном мире религиозные системы, то обнаруживается парадоксальный факт: все они проповедуют одни и те же ценности, но эти ценности наполняются различным содержанием. Более того, в процессе со-

циализации каждой личности система формальных общественных ценностей постоянно пополняется новыми индивидуальными потребностями. У зрелой личности она становится своеобразным шаблоном, через который преломляются все ее поступки и действия.

Если индивидуальные потребности безболезненно «укладываются» в «прокрустово ложе» общественных и коллективных архетипических ценностей и формируется гармоничная ценностно-потребностная структура, то человек в своем социуме чувствует себя достаточно комфортно; если же по каким-либо причинам этого не происходит, то неизбежен внутренний психологический конфликт. Внешне этот конфликт может проявиться в форме девиантного поведения, направленного или на окружающих, или на самого себя. В первом случае это поведение может принимать асоциальные формы; второй вариант развития внутриличностного конфликта обычно приводит к нервно-психическому срыву.

Итак, ценностно-потребностная сфера личности – это, с одной стороны, система номинальных общественных ценностей, наполненная индивидуальным потребностным содержанием. Общественные ценности выступают в роли своеобразной формы-шаблона, в которую как в «прокрустово» ложе укладываются индивидуальные потребности человека. В результате такой «упаковки» они могут удовлетворяться лишь в социально приемлемом виде. С другой стороны, ценностно-потребностная сфера личности – это проекция глубинных архетипических ценностных форм, родовых мыслительных стереотипов и шаблонов поведения на индивидуальную потребностную структуру. Такое влияние системы коллективных архетипических ценностей придает ценностно-потребностной сфере личности особую расовую и национальную окраску.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Нижегородцева Н.В., доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,

Дьячкова М.С., аспирант кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Проблема воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии является одной из наиболее важных в педагогической психологии. В связи с высокой распространенностью синдрома дефицита внимания с гиперактивностью среди детей, достигающей по данным отечественных и зарубежным исследований от 4% до 9,5%, становится актуальной проблема изучения и

формирования их готовности к обучению в школе. Данная проблема остается в педагогической психологии практически не освещенной.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью проявляется расстройствами внимания, двигательной расторможенностью (гиперактивностью) и импульсивностью поведения. Эти симптомы проявляются у ребенка до семи лет, обычно начиная с четырехлетнего возраста. У ребенка с подобным расстройством при поступлении в школу возникают серьезные трудности освоения школьных навыков, слабая успеваемость, неуверенность в себе, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, в том числе с одноклассниками и учителем, усиливаются нарушения поведения. С началом обучения обнаруживаются нарушения внимания в связи с повышением требований к данной функции в процессе обучения. В связи с этим возникает проблема определения готовности к школьному обучению детей данной категории.

Существует ряд психологических исследований, посвященных изучению психических функций детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Изучением психологических особенностей детей данной категории занимались М.Раттер (1987), Н.Н. Заваденко (1999, 2000), Т.Ю.Успенская (1999, 2000), В.Р.Кучма (1994, 1997), А.Э.Тамбиев (2001), И.П.Брызгунов (2001). Эти ученые рассматривают этиопатогенез данного нарушения, однако малоизученными остаются особенности обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, психологическая готовность к обучению, равно как не установлены надежные и наиболее информативные критерии готовности к систематическому школьному обучению.

На данный момент в отечественной психологии существует достаточно методик определения школьной готовности. Учитывая специфику психологического нарушения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, мы полагаем, что наиболее качественные показатели школьной готовности будут получены при использовании «Комплексной диагностики готовности детей к обучению в школе», разработанной Н.В.Нижегородцевой, В.Д.Шадриковым. Данная методика, носящая комплексный характер изучения школьной готовности, позволяет получить достаточно полную и объективную информацию о развитии ребенка, спрогнозировать успешность его учебы в школе и предполагаемые трудности в обучении.

Остается нерешенным вопрос формирования школьной готовности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Хотя в теоретическом плане проблемой психологической готовности детей к обучению в школе в последние десятилетия занимались психологи, педагоги, гигиенисты, педиатры как в нашей стране, так и за рубежом, на данный момент в педагогической психологии существует недостаточное количество опти-

мальных методов развивающей работы с детьми, не готовыми к школьному обучению. Разработка коррекционно-развивающих программ, способствующих появлению психологической готовности к школе – важный и актуальный вопрос. Некоторые существующие подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими синдром дефицита внимания и гиперактивность, делают акцент на снижении гиперактивности, развитии познавательной сферы и в основном носят рекомендательный характер для педагогов и родителей, но многообразие проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности требует новых методов коррекционно-развивающей работы с детьми комплексного характера.

В связи с этим представляет интерес психолого-педагогический подход к арт-терапии. В настоящее время имеется широкий спектр показаний для проведения арт-терапевтической работы в системе образования. Арт-терапевтические занятия эффективны при нарушении адаптации с целью психологической помощи младшим школьникам, испытывающим трудности в обучении. Мы полагаем, что арт-терапевтические занятия в комплексе с коррекционно-развивающими обеспечат формирование готовности к систематическому школьному обучению детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Таким образом, проблема изучения и формирования школьной готовности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью на данный момент в отечественной психологии остается нерешенной.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ
К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ**
Нижегородцева Н.В., заведующая кафедрой педагогической психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор,
Мишина Т.В., заведующий лабораторией кафедры педагогической психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского, соискатель кафедры педагогической психологии
Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.
Ушинского

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Студенчество включает людей целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями. Как социальная группа студенчество характеризуется прежде всего профессиональной направленностью, определенностью отношения к будущей профессии, психо-

логической готовностью к ее освоению. Это главный критерий, определяющий образование данной социальной группы.

Высшее образование готовит специалистов в значительной степени определяющих перспективы развития общества и человечества в целом. Поэтому выпускник современной высшей школы должен обладать не только специальными знаниями и умениями, но в большей степени способностями и свойствами личности, которые необходимы для эффективного развития общества. Прежде всего это системное мышление, способность к поиску и освоению новых знаний, способность к принятию нестандартных решений и самостоятельность мышления, уверенность в себе, позитивное экологичное мышление.

Вузовское обучение существенно отличается от школьного. Его эффективность во многом определяется готовностью студента к самостоятельному поиску и усвоению учебной информации, высоким уровнем учебной и профессиональной мотивации, способностью организовать свое личное время. Задача преподавателей и специалистов вуза – обеспечить условия для формирования у начинающих студентов готовности к академической (вузовской) учебной деятельности и на ее основе – готовности к профессиональному обучению и освоению профессии.

Освоение педагогических профессий в вузе также предполагает определенный уровень готовности студента и обуславливает специфику индивидуального развития будущего специалиста сферы образования. Педагогические профессии относятся к профессиональной сфере «человек-человек» и предполагают достаточно высокий уровень развития личностных качеств и способностей, необходимых для работы с людьми разных возрастных и социальных групп, и позволяющих избежать появления негативных деформаций в будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем время обучения в вузе - важный этап в индивидуальном развитии человека. Исследования возрастных особенностей студенчества целого ряда отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.) показывают, что период 18-25 лет обладает специфическими особенностями и характеризуется целым рядом важных возрастных новообразований, а под влиянием обучения в вузе происходят значительные изменения в психике молодого человека. Студенческий возраст - это возраст становления и формирования целостной индивидуальности человека, развития и стабилизации личностных свойств и формирования жизненной позиции, период активного усвоения нравственных и эстетических чувств, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека. В этом возрасте происходит значительное преобразование мотивационной сферы и всей системы ценностных ориентаций, вместе с тем идет интенсивное формирование специальных профессионально значимых способно-

стей. Центральным новообразованием этого периода является личностное и профессиональное самоопределение, поэтому одна из важнейших задач современного высшего образования – это создание оптимальной среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности в рамках вуза и профессиональное развитие.

Все сказанное определяет актуальность и важность исследования проблемы готовности к обучению в высшей школе и создания эффективной системы психологического сопровождения личностного и профессионального развития студентов педагогического вуза.

Психологическое сопровождение учебного процесса в вузе включает два взаимосвязанных аспекта.

1. Психологическое сопровождение развития студента как субъекта деятельности (учебной, учебно-профессиональной, профессиональной): формирование психологической структуры деятельности и обеспечение условий оптимизации ее системогенеза, развитие и компенсация учебно-важных и профессионально важных качеств, формирование психологической готовности к обучению и профессиональной деятельности и психологических механизмов самореализации и самосовершенствования. В качестве отдельной задачи в рамках этого направления работы психологической службы вуза выделяется психологическое обеспечение перехода от школьных форм учебной деятельности к вузовским, от учебной деятельности – к профессиональной.

2. Психологическое сопровождение развития студента как субъекта социальных отношений, как личности: формирование мировоззрения студента, развитие рефлексии, личностной и профессиональной идентичности, чувства индивидуальной самоидентичности; развитие самоуважения, положительного отношения к себе, уверенности в себе, в свои силы, самостоятельности и активности; развитие профессиональной направленности, формирование и преобразование структуры мотивов, определяющих процесс профессионального становления личности, коммуникативной и конфликтологической компетентности. Профессиональное и личностное развитие студентов в период их обучения в вузе характеризуется неравномерностью и гетерохронностью, что проявляется в кризисах. Нередко кризисы профессионального и личностного развития сопровождаются снижением академической успеваемости, ростом тревожности, неудовлетворенности собой и учебной, в то время когда успешное преодоление кризисов способствует переходу на новый этап развития личности, является основой ее совершенствования.

В процесс вузовского обучения студент включается как целостная индивидуальность в единстве личностных, субъектных и индивидуальных свойств (Б.Г. Ананьев), поэтому реализацию задач психологического сопровождения

развития студента целесообразно строить на основе методологии системогенетического подхода (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков и др) с использованием системных методов и технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы.

Теоретическую основу проведенного нами исследования составила системогенетическая концепция готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева, 2004). В рамках этого подхода готовность к обучению рассматривается как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, присущее ему (в норме) от рождения до конца жизни. Всякий раз, когда человек включается в образовательный процесс, встает вопрос о его готовности к обучению. Готовность к обучению (по сути – готовность к учебной деятельности) является вариантом более общего свойства индивидуальности человека – готовности к деятельности.

В философии свойство рассматривается как внешнее выражение внутренней определенности объекта, его качества (Философский энциклопедический словарь, 1982). Качественную (внутреннюю) основу готовности к деятельности как интегрального свойства индивидуальности составляет психологическая структура деятельностно важных качеств - ДВК (учебно-важных качеств - УВК, профессионально важных качеств - ПВК), которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность (В.Д. Шадриков, 1982). Любое свойство проявляется в единстве качества и количества и имеет индивидуальную меру выраженности. Уровень и качественное своеобразие готовности к деятельности реального субъекта обусловливается индивидуальными особенностями психологической структуры деятельности: уровнем развития ДВК и характером их взаимосвязей. В процессе деятельности в индивидуальной структуре ДВК происходят закономерные изменения: меняется уровень развития ее компонентов, перестраиваются их взаимосвязи. Вследствие этого изменяется и готовность к деятельности.

Общий механизм формирования нового вида деятельности – постепенное замещение компонентов освоенной деятельности компонентами новой для субъекта деятельности, через комбинированную форму деятельности (С.Г. Якобсон, Т.Г. Доронова, 1988; Н.В. Нижегородцева, 2004). В условиях вузовского обучения психологическая структура профессиональной деятельности формируется на основе учебной деятельности путем постепенного замещения ее компонентов в структуре учебно-профессиональной деятельности.

Эти теоретические положения легли в основу разработанной нами модели комплексной диагностики готовности студентов вуза к обучению и профессиональному развитию.

Этапы работы.

1. Компонентный анализ учебной деятельности студентов и профессиональной деятельности, гипотетическое определение ДВК.

2. Функциональный анализ структуры ДВК, определение взаимосвязей и функционального веса компонентов структуры, реального круга ДВК.

3. Подбор, подготовка и апробация диагностических средств.

4. Проведение пилотажного исследования на выборках студентов 3 курса двух факультетов университета. Получены индивидуальные профили готовности к обучению, индивидуальный индекс готовности к обучению (для каждого студента), усредненный профиль готовности к обучению и средний индекс готовности к обучению (для каждой группы).

Предварительные результаты комплексной диагностики готовности студентов к обучению и профессиональному развитию:

1. Выявлены качественные различия в усредненных профилях готовности к обучению в группах студентов, обучающихся на разных факультетах, что позволяет говорить о специфике влияния профессионального обучения на индивидуальное развитие студентов.

2. Выявлены значимые различия средних показателей готовности к обучению в обследованных группах. Это может быть обусловлено, с одной стороны, различиями стартовой готовности к обучению (на момент поступления в вуз) у студентов разных специальностей, с другой стороны, разным уровнем организации образовательного процесса.

3. Имеют место качественные и количественные различия индивидуальных профилей готовности к обучению и существенная вариативность индивидуальных индексов готовности к обучению в пределах одной группы, что позволяет разработать типологию готовности студентов к обучению и профессиональному развитию, рекомендации по индивидуализации и дифференциации обучения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Нурлигаянова О.Б., заведующий кафедрой прикладной психологии Северного филиала Московского гуманитарно-экономического института

Основываясь на данных исследований в области толерантности, можно сказать, что педагогическая толерантность является социальной категорией и обуславливает ненасильственное, сотрудничающее взаимодействие учителя со всеми субъектами образовательного процесса. В своем исследовании мы предположили, что педагогическая толерантность является профессионально важным качеством учителя. Опираясь на психологическую концепцию профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова,

педагогическая толерантность должна обеспечивать эффективность деятельности учителя.

В нашем исследовании приняли участие 226 педагогов общеобразовательных школ г. Коряжмы, г. Котласа Архангельской области.

Для изучения эффективности педагогической деятельности использовалась методика «Коэффициент эффективности воспитательной деятельности» Н.Б. Авалуева. Большая часть педагогов характеризуется низкой и средней эффективностью деятельности, т.е. при обучении и воспитании данные учителя не учитывают индивидуальные особенности как отдельных учащихся, так и класса в целом, ориентируются только на свою личность, свои возможности и желания. И только для 20% педагогов характерна высокая эффективность деятельности, что позволяет этим учителям организовать деятельность учеников таким образом, что почти все учащиеся могут реализовать свои потенциальные возможности.

Для изучения педагогической толерантности использовались следующие методики сбора эмпирических данных: определение суммарного показателя толерантности Д.В. Зиновьева (СПТ); определение коммуникативной толерантности В.В. Бойко. После обработки результатов мы определили пять уровней педагогической толерантности: низкий уровень толерантности - сумма показателей по двум методикам составляет менее 91 балла; ниже среднего – 92-109 баллов; средний уровень – 110-146 баллов; выше среднего уровень – 147-164 балла; высокий уровень – сумма более 165 баллов ($\sigma=18,1$, $\overline{M}=127,9$).

Учителя с низким и ниже среднего уровнем толерантности (13%) имеют позицию по отношению к партнеру по взаимодействию как «Я – хороший» - «Ты – плохой», в общении, как правило, нетерпимы к другому, в профессиональной деятельности используют не диалог, а монолог, редко вступают в неформальные отношения как с учениками, так и с их родителями. Большинство же учителей (72%) проявляет ситуативную толерантность «Я - хороший» - «Ты – хороший, но не всегда» в зависимости от поведения и поступков партнера по общению. Если партнер ведет себя в соответствии с образом «хорошего ученика», «хорошего родителя» и т.д., сложившимся у педагога, то учитель готов принять его индивидуальность, учитывать его мнение, но если партнер не соответствует этому образу, проявляется стремление переделать, перевоспитать, подогнать его под свой эталон. И только для 15% учителей характерен выше среднего и высокий уровень педагогической толерантности их позиция: «Я – хороший» - «Ты – хороший», данная позиция способствует сотрудничеству, диалогу между партнерами, учащиеся выступают как равные с учителем партнеры по совместной деятельности,

что способствует развитию субъект-субъектных отношений и развитию толерантности как свойства личности и учащихся, и педагогов.

Для оценки того, насколько толерантность влияет на эффективность педагогической деятельности, применялся регрессионный анализ. Регрессионный анализ показывает, что эффективность в воспитательной деятельности учителя дает наибольший вес в повышении и коммуникативной толерантности, и суммарного показателя толерантности по сравнению с эффективностью обучающей деятельности. Таким образом, воспитательная деятельность педагога в большей степени будет оказывать влияние на установление взаимоотношений между учителем и учениками, на формирование личности учащегося. К сожалению, в современной школе уделяется больше внимания именно обучающей деятельности педагога, а не воспитательной, что, несомненно, отрицательно сказывается на процессе усвоения знаний учениками и в целом на формировании личности. Кроме этого, определенную значимую роль в формировании суммарного показателя толерантности играет стаж работы педагога (см. таблицы 1, 2).

Таблица 1

Результат регрессионного анализа коммуникативной толерантности и эффективности педагогической деятельности ($F=11$, $p<0,0000$)

N=226	B	Стандартная ошибка от B	Степень свободы
Стаж	-0,011431	0,006649	0,087118
Эффективность обучающей деятельности	-0,061463	0,196828	0,755163
Эффективность воспитательной деятельности	0,431333*	0,196454*	0,029272*

Таблица 2

Результат регрессионного анализа суммарного показателя толерантности и эффективности педагогической деятельности ($F=71$, $p<0,0000$)

N=226	B	Стандартная ошибка от B	Степень свободы
Стаж	0,014088*	0,005002*	0,005344*
Эффективность обучающей деятельности	0,185263	0,148082	0,212367
Эффективность воспитательной деятельности	0,544604*	0,147801*	0,000295*

* - значимая корреляционная связь.

Для анализа взаимосвязи толерантности и эффективности педагогической деятельности использовался метод линейной корреляции Пирсона. Чем выше коммуникативная толерантность, тем выше эффективность и обучающей, и воспитательной деятельности ($r=0,33$; $r=0,36$, $p<0,05$), но более высокая корреляционная связь наблюдается между суммарным показателем то-

лерантности Д.В. Зиновьева и эффективностью педагогической деятельности ($r=0,68$; $r=0,70$, $p<0,05$).

Таким образом, толерантность связана с эффективностью педагогической деятельности, а значит, является педагогической толерантностью и профессионально важным качеством учителя.

**ТАКТИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО СПОРТСМЕНОВ-ИГРОВИКОВ**
**Огородникова Л.А., канд. психол. наук, доцент кафедры общей и соци-
альной психологии Ярославского государственного педагогического
университета им. К.Д. Ушинского**

Игровые виды спорта (хоккей, футбол, волейбол и др.) связаны с целым рядом объективных и субъективных трудностей, проявляющихся как в тренировочном процессе, так и в соревнованиях. Они предполагают наличие постоянного физического напряжения, трудностей, связанных с выполнением технических приемов и тактических действий, осложняются спецификой условий соревнований, необходимостью координации усилий всех игроков команды и некоторыми индивидуальными особенностями личности отдельных спортсменов.

Подготовка спортсмена к потенциальным трудностям соревнований, безусловно, осуществляется в рамках тренировочного процесса. В тренировке спортсменов - игроков наряду с физической и технической подготовкой большое значение имеет подготовка тактическая, включающая формирование специальных тактических знаний, умений, навыков, развитие тактических способностей, разработку и координацию индивидуальных и командных тактических планов, вероятностное тактическое планирование и т.д.

Такой подход к организации тренировок в игровых видах спорта необходим, поскольку тактические способности являются профессионально важным качеством спортсменов - игроков, обеспечивающим реализацию тактических действий, которые в значительной степени определяют результаты соревнований. В спортивной психологии принято рассматривать перцептивные, интеллектуальные и психомоторные тактические способности. Мы считаем такое деление достаточно условным. Отдельные тактические способности на определенном уровне своего развития включаются в качестве составляющих компонентов в более глобальную систему – тактическую одаренность. На наш взгляд, тактическую одаренность следует рассматривать как систему психических познавательных и психомоторных способностей спортсмена, которые приобрели черты оперативности под влиянием спортивной деятельности и специфических особенностей отдельных видов этой деятельности.

Тактическое действие разбивается на несколько этапов: восприятие игровой ситуации, принятие решения, психомоторная реализация принятого решения. На разных этапах реализации тактического действия ведущую роль действительно начинают играть различные компоненты тактической одаренности спортсмена – игровика. На этапе восприятия игровой ситуации определяющими становятся сенсорно – перцептивные и аттенционные способности. Однако условия соревнований в игровых видах спорта вынуждают спортсмена не только моментально реагировать на актуальную ситуацию игры, но и прогнозировать вероятностные изменения в этой ситуации. Поэтому даже при восприятии игровой ситуации оказываются задействованными способности мыслительные, мнемические, к воображению и антиципированию. Полученная информация и прогнозирование вероятных изменений в ситуации игры ставят перед спортсменом частную тактическую задачу, решение которой составляет содержание второго этапа тактического действия. Мысленное принятие решения зависит от уровня развития мыслительных способностей спортсмена, способности анализировать информацию, а также от мнемических способностей, от способности в соответствии с актуальными игровыми условиями критически оценить сформированные в прошлом спортивном опыте способы решения сходных тактических задач и выбрать наиболее подходящий. Принятое решение в ходе игры реализуется немедленно. Исполнительный этап тактического действия проявляется в психомоторной реализации решения тактической задачи и зависит от развитости психомоторных способностей. Ведущими в этом случае становятся сенсомоторная координация, скорость реакции, дозирование мышечного усилия и т.д.

Развитие тактической одаренности представляет собой системогенез входящих в нее в качестве структурных компонентов психических познавательных и психомоторных способностей и является длительным сложным процессом развития отдельных способностей, формирования такого уровня взаимосвязей и взаимодействия между ними, который позволяет говорить о тактической одаренности как о единой системе и профессионально важном качестве личности спортсмена. В связи с этим формирование тактической одаренности как профессионально важного качества у спортсменов – игровиков, на наш взгляд, должно осуществляться в тренировочном процессе, начиная с детского возраста, с учетом сензитивных периодов развития познавательных и психомоторных способностей.

Необходимость раннего развития структурных компонентов тактической одаренности определяется, в частности, высокой эмоциональной напряженностью соревнований в игровых видах спорта, большой вероятностью возникновения дистрессовых состояний, особенно у молодых спортсменов. Порождаемые дистрессом нарушения затрагивают все этапы такти-

ческого действия, дестабилизируют познавательные и психомоторные способности, что особенно отчетливо проявляется, если структурные компоненты тактической одарённости сформированы недостаточно.

В тренировочный процесс в детско – юношеском игровом спорте должны быть включены упражнения, направленные на развитие психических способностей, составляющих тактическую одаренность, и ориентированные на реальные условия соревнований. Для спортсменов – подростков, кроме того, необходимы комплексы упражнений, воссоздающих игровую ситуацию и моделирующих стрессовые соревновательные ситуации. Так, в хоккее используется комплекс упражнений для развития тактических навыков, построенный по принципу нарастания стресса: отработка удара по пустым воротам – введение в ситуацию вратаря – добавление защитников – включение в игру агрессивного защитника и т.д. При этом начинающему спортсмену – игроку необходимо объяснить связь между отдельными тактическими упражнениями и целостным тактическим действием, что повышает мотивированность спортсмена при отработке этих упражнений.

Формирование тактической одаренности у спортсменов старшего подросткового возраста требует учёта индивидуального стиля умственной деятельности, предполагающего различия в восприятии и закреплении новой информации разными людьми. При объяснении приёмов индивидуальной тактики одни молодые спортсмены лучше усваивают тактические приемы при просмотре видеозаписей игр профессиональных команд и их последующем детальном анализе, другим необходимы устные инструкции относительно индивидуального тактического плана, третьим достаточно получить общее представление о тактическом приеме, которое сразу нужно закрепить на практике, четвертым требуется комбинированное преподнесение информации с использованием разных методов. В игровых видах спорта при обучении групповой тактике рациональнее использовать все возможные методы объяснения тактических взаимодействий, ориентируясь на индивидуальные особенности отражения, обработки и закрепления информации разными спортсменами.

С нашей точки зрения тренировочный процесс в игровом детско-юношеском спорте должен быть ориентирован не только на физическую и техническую подготовку, как это, к сожалению, происходит сейчас, но и предполагать раннее целенаправленное развитие отдельных тактических способностей, на основе которых у взрослых спортсменов может быть сформирована тактическая одаренность как профессионально важное качество спортсмена – игрока.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Огородова Т.В., аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

Творческое мышление служит основным проявлением современного, успешного в профессиональном и личностном плане человека. Мыслить творчески – это, с одной стороны, увидеть новое в знакомом и близком, а с другой – не бояться столкнуться с неизвестным и прийти к новому опыту. Задачи, которые стоят перед школой сегодня на этапе перехода к профильному образованию, предполагают повышение качества образования не только через углубление и специализацию знаний, но и путем актуализации творческого потенциала учащегося. Метод проб и ошибок, воздействия вслепую в педагогической практике должен уступить место целенаправленному формированию творческой личности на основе понимания структуры, механизмов, закономерностей творческого процесса. Следовательно, исследование особенностей творческого мышления приобретает не только сугубо теоретическое, но и прикладное значение.

Одной из задач нашей работы является исследование структуры творческого мышления учащихся классов с углубленным изучением гуманитарных и технических дисциплин.

Экспериментальную выборку составили учащиеся 10-11 классов школ № 4, 33, 43; представляющие различные профили обучения: математический (инженерный) - 81 человек, психолого-биологический - 55 человек, педагогический - 51 человек, филологический - 131 человек.

А.М. Матюшкин отмечал, что достаточно разносторонняя характеристика творческого мышления может быть получена только при условии анализа отдельных показателей вербальной и фигурной батарей тестов в их соотношении друг с другом. Нами анализировались 1) невербальные компоненты творческого мышления: Беглость, Гибкость, Оригинальность, Разработанность, Название (диагностируемые с помощью теста «Дивергентного (творческого) мышления» Вильямса, адаптированного Е.Е. Туник); 2) вербальные - Беглость продуцирования ассоциаций, Ассоциативная гибкость, Семантическая гибкость, Оригинальность ассоциаций (полученные с помощью авторского теста «Многозначные слова»); 3) личностные характеристики - Склонность к риску, Любознательность, Воображение, Сложность (показатели опросника «Самооценка творческих характеристик личности» Е.Е. Туник).

Данные, полученные путем корреляционного анализа, позволяют выявить особенности творческого мышления учащихся различных профилей обучения.

Математический (инженерный) профиль. Установлены корреляции двух основных показателей графического образного мышления с двумя различными вербальными показателями (Оригинальность - Семантическая гибкость, $r=0,294$ $p<0,01$, Разработанность – Ассоциативная гибкость, $r=0,258$ $p<0,05$). Учащиеся, которые создают рисунок, максимально используя пространство квадрата, применяют более сложные образные решения, способны придумать больше значений стимульных слов. Предпочтение в рисунках асимметрии, «отсутствие композиционного равновесия» проявляется в вербальных ассоциациях через глубокий анализ смысла стимульного слова, многогранное рассмотрение его свойств и возможных связей. Ведущим показателем творческой самооценки в математических классах является Сложность. Это единственный показатель, который образует связи с компонентами структуры творческого мышления, притом только с вербальными характеристиками. Предпочтение более сложным задачам, новым, требующим дополнительных усилий и знаний для решения, отдают учащиеся, имеющие высокие показатели оригинальности вербальных ответов и Ассоциативной гибкости. Характеризуя учащегося математического профиля с высокими уровнем развития (вербального) творческого мышления, можно отметить его готовность к работе со сложным материалом, оригинальность, тщательность проработки графических образов, нестандартность, асимметричность рисунков.

Педагогический профиль. Выраженные взаимосвязи вербальных и невербальных компонентов творческого мышления (сбалансированность структуры творческого мышления), многоплановость творческих решений, склонность к риску и развитое воображение соответствуют высокому уровню развития (вербального) творческого мышления учащихся педагогических классов. Сильная внутритестовая корреляция Оригинальности и Разработанности ($r=0,474$ $p<0,01$) позволяет рассматривать единый показатель «графического творческого образного мышления», высокий уровень которого проявляется в создании пространственно насыщенного, оригинального, асимметричного рисунка.

Стремление к выполнению заданий высокого уровня сложности, готовность к преодолению трудностей нашли отражение в тестовых заданиях в виде более сложных подробных рисунков и названий. Рассматриваемые взаимосвязи характерны только для выборки педагогического профиля. Склонность к риску (как спонтанность, активность) коррелирует с Беглостью и Оригинальностью ассоциаций ($r=0,355$ $p<0,05$; $r=0,331$ $p<0,05$). Поведенческая раскрепощенность, отстаивание своих идей, допущение возможности ошибок и неудач - все эти характеристики показателя Склонность к риску хорошо соотносятся с высокой оригинальностью и беглостью вербальных ассоциаций.

Филологический профиль. Отличительной особенностью учащихся филологического профиля являются, в противоположность педагогическому, слабые взаимосвязи вербальных и невербальных компонентов в структуре творческого мышления. Показатель Оригинальности имеет наибольшее количество связей (полный набор внутритестовых корреляций, а также корреляции с Беглостью ассоциаций $r=0,342$ $p<0,01$ и Ассоциативной гибкостью $r=0,262$ $p<0,01$) и, следовательно, может рассматриваться как консолидирующий показатель творческого мышления для данной выборки. Выявлены также связи уровня развития вербального творческого мышления с самооценкой воображения.

Психолого-биологический профиль. Структура творческого мышления учащихся данного профиля имеет самые выраженные компонентные взаимосвязи. Отмечено максимальное число корреляций между показателями творческого мышления всех категорий тестов (вербального, рисуночного, самооценочного). Отличительной особенностью психолого-биологического профиля является наличие связей общей исследовательской активности – Любознательности с проявлением Оригинальности и Разработанности ($r=0,309$ $p<0,05$, $r=0,331$ $p<0,05$), т.е. единым показателем «графического творческого образного мышления». Более высокий уровень самооценки личностных творческих характеристик имеют учащиеся, которые обладают развитым творческим вербальным мышлением.

В заключение необходимо отметить, что результаты нашего исследования демонстрируют сложность и неоднозначность взаимосвязей между различными показателями творческого мышления. Выявленные особенности структуры творческого мышления для каждого рассматриваемого профиля позволяют более целенаправленно конструировать современный образовательный процесс.

СИНДРОМ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛОМ*

Орёл В.Е., кандидат психологических наук, докторант кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных исследованию различных аспектов психического выгорания, ряд проблем остается невыясненным до конца. Одной из таких областей изучения являются стилевые особенности поведения профессионала.

Анализ проблемы стиля в психологии позволяет нам расположить все стили в пространстве выделенных нами трех уровней: индивидуально-психологического, социально- психологического и социального.

Индивидуально-психологический уровень представлен стилевыми особенностями тех или иных структур личности: когнитивной, эмоциональной, моторной.

Социально–психологической уровень предполагает рассмотрение стилевых особенностей взаимодействия в сфере «субъект-субъект». В данную группу можно отнести стили управления, общения, воспитания и т.п.

Наконец, последний уровень отражает особенности взаимоотношения индивида с социумом в целом и характеризуется индивидуальным своеобразием жизненного пути человека в целом или отдельных его этапов и более широким спектром реакций, выходящих за рамки профессиональной деятельности.

В качестве предмета исследования нами был выбран социально-психологический уровень анализа. Изучение взаимосвязи стилевых особенностей и выгорания на этом уровне предполагало установление взаимосвязи между стилем принятия управленческих решений и выгоранием.

Выборка включала руководителей высшего и среднего звена предприятий г. Ярославля. Общий объем выборки–60 человек. Возраст испытуемых варьировался от 23 до 60 лет, стаж работы в должности - от одного месяца до 30 лет. Диагностика выгорания осуществлялась с помощью русскоязычной версии методики MBI-HSS (В.Е. Орёл, А.А. Рукавишников,1999) а выявление стилевых особенностей управления – с помощью опросника «Стиль принятия управленческих решений» (А.В. Карпов, Е.В. Маркова, 2003).

Анализ полученных данных свидетельствует о тенденции изменения содержания стилей управления при повышении степени выгорания (см. таблицу). Указанная тенденция подтверждается и применением более мощных статистических процедур. Подсчет коэффициента сопряженности Пирсона-Чупрова выявляет наличие значимой связи между степенью выгорания и стилями управления. Найденная величина $K= 0,214$ указывает на наличие сильной связи между измеряемыми параметрами (критерий χ^2 факт.=10,98 $\leq \chi^2$ стат.= 14,86 для $p= 0,05$). Качественный анализ полученных результатов показывает сдвиг в изменении стилевых особенностей поведения руководителей при повышении степени выгорания по обеим осям двумерной модели классификации стилей, на основе которой построена опросная методика.

Таблица №1

Частота встречаемости стилей управления в группах руководителей с разной степенью выгорания (абсолютная/проценты)

	Степень выгорания	
	Высокая	Низкая
Стили		
Попустительский	7/24,1	3/9,7
Маргинальный	1/3,4	6/19,4

Реализаторский	5/17,2	16/51,7
Авторитарный	6/20,7	3/9,7
Ситуационный	10/34,6	2/6,5

По оси «Властность», характеризующей специфику взаимодействия руководителя с подчиненными и отношения к ним, изменение направленности стиля идет в сторону смещения в сторону директивности вектора «либерализм-директивность». По оси «Поведение в проблемной ситуации», отражающей личностную позицию руководителя по отношению к возникающим в его деятельности ситуациям, сдвиг особенностей поведения идет в сторону отказа от ее разрешения в векторе «отказ от ситуации принятия решения - продуцирование ситуации принятия решения». В плане типологии стилей это означает увеличение доли авторитарного и попустительского стилей в группе руководителей с высокой степенью выгорания, что подтверждает полученные выше данные.

Таким образом, можно констатировать, что существует связь между степенью выгорания и стилем управленческой деятельности, которая выражается в преобладании среди руководителей с высоким уровнем выгорания лиц, демонстрирующих прямо противоположные стили руководства: авторитарный и попустительский.

Если руководители авторитарного типа не боятся ответственности, властны по отношению к подчиненным, опираются на жесткую субординацию и при доминирующей личностной направленности - направленности на себя - демонстрируют высокие производственные показатели, которые достигаются тотальным контролем и жесткой дисциплиной, то руководители-попустители характеризуются прямо противоположными особенностями поведения в ситуации принятия решений и взаимодействия с подчиненными. Они не требовательны к себе и подчиненным, боятся ответственности и всячески избегают принятия решений в критических ситуациях. В случае возникновения такой ситуации склонны ее не замечать. Их основной девиз «оставьте меня в покое», проявляющийся в дистанцированности от подчиненных, достаточно хорошо укладывается в основную симптоматику проявления выгорания.

Преобладание двух альтернативных стилей по содержанию стилей управления в группе «выгоревших» профессионалов объясняется разной личностной их обусловленностью, которая определяет и специфику выгорания.

В группе авторитарных руководителей высокий уровень нейротизма тесно коррелирует с ответственностью (положительная связь) и сотрудничеством (отрицательная связь). Высокая степень ответственности в свою очередь положительно коррелирует с открытостью опыту. Таким образом, авторитарный руководитель обладает высокой степенью устойчивости к неопре-

деленности, не боится нового и неординарного в своей работе, имеет ответственный подход к выполнению своих обязанностей и в тоже время не склонен к сотрудничеству и стремится работать самостоятельно и автономно. Данный комплекс качеств, сопровождающийся высокой степенью нейротизма, определяет склонность к выгоранию, которое может проявляться в повышенной раздражительности и даже агрессивности по отношению к подчиненным.

Наоборот, представители попустительского типа имеют несколько иную личностную организацию, которая проявляется также в достаточно высоком, хотя и в несколько меньшей степени, уровне нейротизма, который отрицательно коррелирует с экстраверсией, открытостью опыту и сотрудничеством. Это означает, что руководители данного стиля управления при высокой степени тревожности так же как и «авторитары», не склонны к сотрудничеству, однако направленность их активности в этом случае иная.

Руководители попустительского типа не стремятся к самостоятельному и автономному функционированию, а наоборот, избегают контактов с подчиненными, привержены к стереотипным способам работы и подчиняются вышестоящему звену. Возникновение выгорания у данной группы может протекать по «астеническому» типу, проявляющемуся в депрессивных тенденциях, избегании контактов, отчужденном отношении к подчиненным, наличии внутренней агрессии по отношению к ним.

Подводя итог соотношению выгорания и стилевых особенностей поведения личности на уровне межличностного взаимодействия, можно отметить наличие тесной взаимосвязи между исследуемыми феноменами. Воздействие выгорания на стили социального взаимодействия заключается в преобладании у лиц с высокой степенью выгорания стилей, основанных на доминировании, с одной стороны, и избегания ответственности в принятии решений, с другой. В типологическом плане это проявляется в преобладании авторитарного и попустительского стилей взаимодействия с людьми в профессиях социальной сферы. Преобладание противоположных по своему содержанию стилей в группе «выгоревших» профессионалов обусловлено разной степенью их личностной организации, продуцирующей и разные по своей специфике типы выгорания, что соответствует некоторым существующим в мировой психологии фактам.

Приведенные результаты согласуются с ранее полученными нами данными (В.Е. Орёл, 2003; А.В. Зеленцова, В.Е. Орёл, 2003) относительно дегуманизации мотивационной и когнитивной сфер личности под воздействием выгорания, что позволяет сделать вывод о наличии общих функциональных закономерностей влияния выгорания на личность профессионала.

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Павлова Н.А., старший преподаватель кафедры психологии развития
Коми государственного педагогического института (г. Сыктывкар)**

Учебная мотивация студентов педагогического вуза представляет интерес в связи с оптимизацией образовательного процесса, решающего общественные задачи подготовки профессионалов. Существует обширная область исследований учебной и учебно-профессиональной мотивации, в том числе будущих педагогов. (Л.И. Божович, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, А.К.Маркова, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.) Однако роль субъективно-личностного фактора еще не получила всестороннего отражения в научной литературе. Сохраняется актуальная потребность в научно обоснованном представлении о мотивах профессиональной учебной деятельности будущих педагогов с учетом системы ценностей личности современного молодого человека. Для решения этой задачи было предпринято исследование мотивации учебной деятельности студентов 1-5 курсов Коми государственного педагогического института. Исследование основывалось на понимании мотивации как системы субъективных детерминант личности, побуждающих и направляющих определенную деятельность. (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев и др.). Изучение мотивов учебной деятельности в их связи с ценностными основаниями личности студентов осуществлялось на основе принципов системогенетического подхода. Подход разработан В.Д. Шадриковым и успешно развивается в ярославской психологической школе. (Ю.П. Вавилов, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, В.Е. Орёл, Ю.П. Поваренков и др.). С позиции системогенетического подхода суть профессионального становления заключается, в частности, в развитии мотивационно-потребностной сферы профессионала в процессе реализации психологической структуры деятельности. Рассмотрение явления с позиций системного подхода предполагает определение его статуса в контексте психических образований, определение структурной и функциональной организации и характеристику развития в процессе становления профессионала. Учитывается специфика структурной организации подструктур, связанных с изучаемым явлением. Реализация этого принципа в предлагаемой работе осуществляется в рамках программы описательного эмпирического исследования с использованием аналитического и структурного уровней анализа полученных данных.

Мотивы учебной деятельности исследуются в связи с устойчивыми свойствами и статусными характеристиками личности, а также с – предметом и целью деятельности. Устойчивым личностным свойством являются

ценности, характеризующие субъекта деятельности и жизнедеятельности с точки зрения непротиворечивости жизненным целям и планам, конструктивности профессионального выбора и его реализации. Ценности составляют причинный надситуативный уровень системы, отражающий индивидуальную специфику потребностной сферы человека, отвечающий на вопрос «почему?», с помощью которого реализуется та или иная активность. Мотивы актуальной учебной деятельности – это уровень смыслового выбора деятельности, выбора направленности активности на определенный объект, выбора образа действия, ответ на вопрос «зачем?». Соотнесение представленных уровней мотивации с целью жизнедеятельности дает возможность получить ответ на вопрос «с какой целью?» и, таким образом, иметь целостное представление о мотивации учебной деятельности в ситуации профессиональной подготовки, понять значение и смысл этого рода активности в ее отношении как к широким социальным условиям жизнедеятельности человека, так и к конкретным условиям организации образовательного процесса.

Исследование мотивации учебной деятельности студентов педагогического института на основе принципов системогенеза позволило сделать ряд выводов прикладного и практического значения. Прежде всего мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза обнаруживает специфические качественные характеристики в зависимости от года обучения. На основе аналитической структуры мотивов обнаружены профессионально-учебная (1 курс), учебно-познавательная (2 курс), профессионально-прагматическая (3 курс), познавательно-профессиональная мотивации (4 курс) и мотивация профессиональных достижений (5 курс). Все эти виды мотивации адекватны учебной деятельности в педагогическом вузе и соотносятся с ростом показателей по критерию продуктивности обучения. Они основываются на стабильной, неизменной в течение всего срока обучения системе ценностей, отражающей субъективную неспецифическую потребность в достижениях. При том, что система ценностей студентов сохраняет свое субординационное подчинение ценности «достижения», в ходе обучения меняются координационные связи между ценностями, а также изменяется система факторов, организующих всю ценностную структуру личности. Весь спектр ценностей от материально-социальных до духовно-индивидуальных участвует в мотивации учебной деятельности студентов 2, 3 и 4 курсов. Это указывает на активизацию процесса ценностных ориентаций студентов по мере расширения учебно-профессиональной деятельности и ее ценностно-смысловых оснований, на открытость мотивационной системы для включения новых элементов. «Открытость» мотивации новому предметному содержанию достигает максимума на 3 курсе; профессионально-прагматическая мотивация студентов этого курса имеет неспецифический характер. И ценностное основание, и целевая направленность, и фак-

тор формирования - все указывает на активность достижения. Выявленные виды мотивации соотносятся с жизненными целями развития себя (1 и 2 курсы), достижений (3 курс), сохранения индивидуальности (4 курс) и активных социальных контактов (5 курс). Интерпретация личностной направленности студентов на основе сопоставления ценностных оснований, мотивации учебной деятельности и жизненной цели позволяет сделать заключение о том, что направленность носит обоснованный непротиворечивый характер, она имеет социальные и профессиональные черты уже на начальном этапе обучения (1 и 2 курсы) в значительной степени под влиянием широких социальных, социально-экономических факторов и профессионального выбора. На 3 курсе происходит активная перестройка внутрискруктурных связей психологических компонентов направленности: изменяются жизненные цели-ценности, структура мотивов актуальной деятельности и факторы, их обуславливающие. Это происходит на фоне изменения социальной ситуации развития: принятие педагогической, учебной и общественной деятельности в группах 1 и 2 курсов сменяется на принятие только учебной и общественной деятельности в группах 3, 4 и 5 курсов. В целом на 3 курсе стабилизируется тенденция ведущей роли субъективного фактора развития. Все это указывает на 3 курс как переломный в становлении личностной направленности профессионала. Профессиональный характер личностной направленности студентов 4 и 5 курсов усиливается, однако не может быть признан однозначно педагогическим. Это заключение основывается на том факте, что в структуре ценностных ориентаций и в системе факторов, их обуславливающих, ценности, наиболее адекватные педагогической деятельности, к окончанию профессионального обучения смещаются на второстепенные позиции.

Таким образом, изучение мотивации учебной деятельности студентов педагогического вуза в рамках системогенетического подхода позволяет рассматривать систему ценностей и ценностные ориентации в качестве существенной характеристики мотивационной активности студентов и критерия оценки их педагогической направленности. В силу того что в ценностях личности закономерно отражается специфика реального социально-экономического статуса профессии учителя, педагогическое образование не рассматривается многими студентами исключительно в качестве этапа профессиональной педагогической деятельности. При этом уровень организации и содержание обучения в педагогическом вузе вполне удовлетворяют потребность молодых людей в самопознании и саморазвитии и обеспечивают высокую продуктивность обучения.

**СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
Перешейна Н.В., Кировский филиал Московского государственного
экономического института**

На современном этапе развития общества в связи с переходом на новые социально-экономические отношения актуализировались проблемы, связанные с воспитанием и социализацией подрастающего поколения. В России в конце XX века в результате кризиса, охватившего все сферы жизнедеятельности, включая социальную, в первую очередь обострились проблемы детей, как наиболее незащищенного слоя населения, что вызвало значительные социальные потери, к которым, безусловно, можно отнести увеличение числа подростков с девиантным поведением.

Данная проблема определяет теорию и практику предупреждающей деятельности субъектов профилактики девиантного поведения подростков в городском социуме. Процесс профилактики девиантного поведения подростков обусловлен процессами гуманизации, гуманитаризации, демократизации, происходящими в современном обществе. Поэтому в настоящее время появилась потребность в замене концепции ранней профилактики, основанной преимущественно на принципах контроля, принуждения, наказания, устрашения, на принципы охранно-защитной профилактики психолого-педагогическими средствами, ориентированными на личность подростка. Эффективное осуществление этих перемен возможно при условии педагогического, психологического, правового, материального, организационно-кадрового обеспечения.

В исследованиях по философии, психологии, педагогике широко освещаются различные аспекты данной проблемы. Так, разработаны концепции о человеке как объекте и субъекте социального развития и саморазвития, теория деятельности, современные представления о социализации личности (Б.Г. Ананьев, В.Г. Бочарова, Е.К. Быстрицкий, Б.З. Вульф, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Б.Т. Лихачев, Ж. Ж. Руссо и др.). Вопросы психологии личности и превентивной психологии изучали А.Г. Асмолов, В.М. Бехтерев, С.А. Беличева, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Р.В. Овчарова, В.Г. Степанов, Д.И. Фельдштейн и др.; типологию девиантного и делинквентного поведения рассматривают Р.А. Александров, И.П. Башкатов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев, Г.М. Змановская; вопросы влияния микросоциума на становление личности подростка разрабатывали Д. Байярд, Р. Байярд, В.И. Брутман, В.Л. Заслуженюк, А.С. Макаренко, Л.И.Маленкова, А.М. Прихожан, А.В.Толстых.

Непосредственно проблемам деятельности школы по профилактике девиантного поведения подростков посвящены труды таких ученых, как М.А. Алемаскин, Б.Н. Алмазов, Л.И. Белозерова, Р.В. Овчарова, Н.А. Катаева

Генезис девиантного поведения человека стал предметом исследования зарубежных ученых и специалистов разных областей наук, что привело к возникновению различных теорий: биологических (Ломброзо, Шелдон); психологических (Фрейд); социологических (Дюргейм, Мертон, Миллер и др.). Таким образом, в рамках отдельных дисциплин закрепились и получили использование различные классификации и подходы к проблеме девиантного поведения человека и др. Проанализировав философско-социологическую, психологическую, педагогическую литературу, обобщив практику работы субъектов профилактики девиантного поведения подростков, мы пришли к следующему заключению: девиантное поведение подростков является проблемой, которая волнует ученых и практиков на протяжении всей истории педагогики, психологии, медицины, криминологии и др., что позволило накопить колоссальный опыт воспитательной работы с данным контингентом; перед современным обществом в качестве одной из основных ставится задача концентрации усилий, направленных не только на борьбу с вредными последствиями поведенческих девиаций, но и, главным образом, на их предупреждение, исходя из всестороннего учета и научного обоснования взаимодействия объективных и субъективных факторов, детерминирующих поведение личности в уже сложившейся или возможной, прогнозируемой жизненной ситуации; кризисность российского общества, проецируясь на институт профилактики, обуславливает такое его состояние, которое чаще характеризуется как разрушение, ослабление, демонтаж ранее существовавшей системы профилактики, правового просвещения и воспитания, свертывания движения общественности за укрепление правопорядка, что определяет настоятельную необходимость в поиске инновационных форм и методов работы с девиантными подростками, основанных на использовании всего педагогического арсенала, что составляет педагогическое обеспечение процесса профилактики; с одной стороны, в педагогике имеется богатейшая теория воспитания подростков, с другой — конкретными образовательными учреждениями эти теории не освоены, опыт не задействован.

Определены следующие концептуальные подходы к психолого-педагогическому обеспечению профилактики девиантного поведения в социуме: изменение структуры и форм девиаций в поведении современных подростков требует переосмысления и перестройки деятельности субъектов профилактики и замены принципов принуждения и наказания на принципы гуманизма; педагогическое обеспечение профилактики предполагает ее кадровое, методическое оснащение, учет особенностей и использование воспитательного потенциала социума, личностно-ориентированный подход, за-

щиту прав и интересов подростка, опору на педагогические возможности семьи; важным условием эффективности профилактической работы является "открытость" подростка и его семьи педагогическим воздействиям со стороны субъектов профилактики, предусматривающая понимание значения этих воздействий и принятие проводимых мероприятий, добровольное сотрудничество, основанное на доверии и соблюдении конфиденциальности информации, проявление разумной инициативы; непосредственная профилактическая работа с подростком должна быть направлена на пробуждение положительных качеств его личности.

Различными исследованиями выявлено, что эффективной профилактике девиантного поведения подростков препятствуют следующие факторы: слабая правовая база деятельности субъектов профилактики; ограниченность финансовых ресурсов; дефицит персонала, имеющего профессиональную подготовку в области социально-педагогической работы с подростками и их семьями; их недостаточная психолого-педагогическая подготовка; недостаточное использование теории воспитания подрастающего поколения в деятельности конкретных образовательных учреждений; недостаточное использование возможностей субъектов профилактики.

Формированию эффективной системы профилактики способствуют следующие факторы: совершенствование профилактической деятельности на основе формирования новых и адаптирование к новым условиям имеющихся педагогических и социально-педагогических технологий; дифференцированный подход к различным категориям подростков и типам семей, адресная социальная помощь; подготовка и переподготовка кадров, повышение их квалификации; межведомственное взаимодействие всех субъектов профилактики.

Проблема девиантного поведения детей и подростков относится к числу дискуссионных при рассмотрении как причин ее возникновения, так и относительно путей и способов ее решения.

В настоящее время в практике социальной работы применяются различные подходы. Наиболее распространенными в российских регионах являются организованные формы работы с детьми и подростками, отличающимися девиантным поведением различной этиологии. Это центры социальной помощи семье, детям и подросткам, реабилитационные центры для несовершеннолетних, школы-интернаты, санаторно-лесные школы, специализированные коррекционные классы в общеобразовательных школах.

Кроме того, в силу своих функциональных обязанностей профилактикой правонарушений занимаются специальные органы: подразделения по делам несовершеннолетних (ПДН), центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей (ЦВИНП), комиссии по делам несовершеннолетних (КДН) и другие.

В то же время значительные усилия различных, преимущественно государственных структур социальной работы не смогли обеспечить коренных изменений ситуации: с каждым годом все больше подростков вовлекается в оборот наркотиков, чаще отмечаются случаи затяжных и тяжелых конфликтов подростков с родителями, растет число детских и подростковых преступлений, которые носят нередко групповой характер и отличаются особой дерзостью и жестокостью. Среди многообразия причин этой тенденции наиболее важными представляются определенная отстраненность семьи от активного участия в процессе воспитания детей и подростков, а также традиционные подходы к организации воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

В связи с этим огромная роль в профилактике девиантного поведения принадлежит образовательному учреждению как одному из важнейших институтов социализации. В его функциональные обязанности по данной проблеме входит выявление подростков, склонных к бродяжничеству; учет прогулов и выяснение их причин; посещение семьи, знакомство с родителями и воспитательным потенциалом семьи; постановка на внутришкольный учет и ведение специального журнала; профилактические беседы как с подростком, так и с его родителями, проведение анкет, опроса и т.д.; контроль за досугом, кругом общения подростка; оповещение участкового инспектора ПДН.

Основными задачами в профилактической работе с педагогически запущенными подростками являются стимулирующая психодиагностика личности; снятие состояния психологического дискомфорта; формирование адекватной самооценки; развитие познавательной и нравственно-эстетической культуры учащихся; развитие коммуникативных и поведенческих навыков; формирование навыков самопознания и самовоспитания.

Хотелось бы акцентировать внимание на том, что работа с педагогически запущенными учащимися предполагает качественную перестройку всей системы отношений в школе и педагогического процесса в целом. Единичные мероприятия школьного психолога или социального педагога с трудными учащимися на фоне общей недостаточности педагогической работы особого эффекта не имеют, а лишь играют вспомогательную роль. Конкретное воплощение этой системы зависит от реальных целей и возможностей педагогического коллектива. Поэтому общешкольная программа профилактических мероприятий предусматривает определенную подготовку учителей.

Только при взаимодействии и взаимопомощи всех учреждений, занимающихся профилактикой девиантного поведения несовершеннолетних правоохранительных органов, медико-психологических и педагогических и реализации в их практической деятельности всех направлений в профилактике данной проблемы будет достигнута должная эффективность. На наш

взгляд, в существующей системе профилактики девиантного поведения подростков, правонарушений подростков недостаточно реализуется такой важный компонент, как ориентированность на личность подростка, отсутствуют систематические непосредственные контакты субъектов профилактики между собой и с объектами.

В обществе назрела необходимость в перестройке системы профилактики девиантного поведения подростков, в переориентировании ее на личность подростка.

Современные поиски педагогических условий профилактики девиантного поведения подростков в городском социуме должны строиться на основе имеющихся научных данных уже установленных положений, на передовом опыте прошлого, в том числе и положительном зарубежном опыте.

Данный подход предусматривает гуманизацию отношений и добровольное сотрудничество между субъектами профилактики через психологизацию и педагогизацию среды и осуществление личностно-ориентированного подхода как важные условия и факторы повышения уровня психолого-педагогической профилактики девиантного поведения. Данный подход включает процесс личностно-ориентированной профилактики, основное содержание которого заключается в индивидуальном наставничестве над подростком, полноценном использовании педагогического потенциала семейного и городского социума, в создании условий для интеллектуального, нравственного, эмоционально-волевого развития подростка, его личностного роста посредством реализации общих и специальных мер профилактики.

Основные пути психологизации и педагогизации среды - обеспечение планомерно проводимой систематической психолого-педагогически обоснованной работы по совершенствованию воспитательной работы общеобразовательной школы, активизация воспитательных возможностей семьи, полноценное использование воспитательного потенциала социума.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

Покусаев В.А., Омский государственный университет

Профессиональная адаптация специалиста относится к одному из этапов профессионального развития человека. До сих пор в психологии феномен профессиональной адаптации не получил достаточной разработки. Профессиональная адаптация остается одним из наименее изученных явлений. Тем не менее, общепризнанным в науке является то, что профессиональная адаптация играет значимую роль в профессиональном развитии человека. Более того, этап профессиональной адаптации оказывает влияние на дальнейшее профессиональное развитие и может выступать детерминантой эф-

фективности профессиональной деятельности специалиста. Все это определяет практическую значимость исследования феномена профессиональной адаптации. Теоретическая значимость данной проблемы, по нашему мнению, состоит в том, что без ясного представления о профессиональной адаптации сложно до конца понять природу профессионального развития в целом. Вышеизложенное говорит об актуальности исследования феномена профессиональной адаптации. Это и послужило причиной выбора профессиональной адаптации в качестве объекта нашего исследования.

Проблема адаптации в науке первоначально получила свою разработку в физиологии. Здесь следует в первую очередь назвать К. Бернара и У. Кэннона. Дальнейшая разработка понятия адаптации, которая определила его современное понимание, связана с именами И.П. Павлова, И.М. Сеченова, П.К. Анохина, Г. Селье и др. Большое влияние на его разработку оказал кибернетический подход в науке и теории систем. Несмотря на то, что в настоящее время исследование феномена адаптации продолжается и накоплен большой теоретический и фактический материал, существует ряд проблем, которые еще не нашли однозначного решения в науке. Это проблемы критериев адаптации, ее механизмов и закономерностей, видов, стадий и т. д.

Наша позиция заключается в том, что профессиональная адаптация имеет свою специфику, однако ее изучение должно опираться на понимание адаптации в целом, которое существует в науке и философии. К исследованию профессиональной адаптации применим системный подход. Одной из задач нашего исследования является построение психологической модели профессиональной адаптации. Именно на основе данной модели, по нашему мнению, возможно выдвижение определенных гипотез, их проверка и раскрытие психологических закономерностей феномена профессиональной адаптации. Ниже мы укажем те общие положения, которые являются для нас принципиальными для понимания профессиональной адаптации и построения ее психологической модели.

На основании анализа научной литературы можно сформулировать общую схему современного понимания феномена адаптации. Согласно ей адаптация является связующим звеном между субъектом и средой. Адаптация – это, во-первых, свойство субъекта, во-вторых, процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, в-третьих, результат взаимодействия в системе «человек-среда», в-четвертых, цель, к которой стремится субъект. Среда предъявляет определенные объективные требования (условия) к субъекту, который должен соблюдать их (приспосабливаться) для успешного функционирования в данной среде. При этом условия среды характеризуются определенным адаптационным барьером – условной границей параметров среды, за которыми успешная адаптация невозможна. Субъект активен, он преломляет через свои характеристики требования среды и принимает реше-

ние об изменении собственной активности, своих внутренних качеств. Это изменение происходит с помощью определенных механизмов. Главная задача субъекта – достигнуть равновесного состояния со средой и сохранить свою целостность. Среда может изменяться (как спонтанно, так и под воздействием самого взаимодействующего с ней субъекта), что в свою очередь ведет к предъявлению других требований субъекту и т. д. Естественно, данная схема может корректироваться в зависимости от формы субъекта, с одной стороны, будь то любой живой организм, либо человеческая личность, или, с другой стороны, от формы среды, будь то окружающая природная среда, либо человеческое общество. Более того, в качестве среды может выступать и внутренняя среда самого субъекта. Однако суть остается неизменной.

При рассмотрении адаптации человека исследователи выделяют различные ее виды или уровни в зависимости от специфики среды и уровней функционирования механизмов адаптации человека.

Так, например, А.Г. Маклаков выделяет физиологическую, психологическую и социальную адаптацию. А.Б. Леонова, В.И. Медведев, А.Н. Сухов говорят о психофизиологической и социально-психологической адаптации. Г.Ф. Хохряков, В.П. Голубев, Ю.Н. Кудряков пишут об интропсихической, социально-психологической и социальной адаптации. К.К. Платонов, А.Д. Глоточкин, К.Е. Игошев, В.Ф. Пирожков различают биологическую, социально-психологическую и социальную адаптации. С нашей точки зрения целесообразно выделять следующие виды адаптации:

- биологическая адаптация – общая для человека и животных – приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям среды: температуре, атмосферному давлению, влажности, освещенности и др. физическим условиям, а также к изменениям в организме: заболеванию, потере какого-либо органа или ограничению его функций;
- психофизиологическая адаптация – приспособление человека к факторам внешней и внутренней среды, направленное на преодоление состояний тревоги и фрустрации для достижения комфортного психического состояния;
- социально-психологическая адаптация – приспособление человека к конкретному коллективу или группе, семье и другим микросоциальным общностям;
- социальная адаптация – приспособление человека к новым правилам и нормам человеческого общежития, к тем или иным условиям жизни в обществе.

Таким образом, адаптация человека представляет собой комплексный феномен, который осуществляется на различных уровнях: биологическом, психофизиологическом, социально-психологическом и социальном. В слу-

чае адаптации человека представлены все три аспекта, вытекающие из его индивидуальности в понимании Б. Г. Ананьева (человек как индивид – человек как субъект деятельности – человек как личность).

Учитывая вышеизложенное, а также личностный принцип регуляции состояний и деятельности, который является в настоящее время общепризнанным в психологии, мы приходим к выводу о большой роли личности человека в процессе его адаптации к условиям среды. В случае профессиональной адаптации человек адаптируется к профессиональной среде, которая обладает определенными особенностями и предопределяет специфику профессиональной адаптации.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

Полчанинова О.Н., соискатель кафедры психологии Карачаево-Черкесского государственного университета (г. Ставрополь)

Российское общество вступило в переходный период своего развития, когда совершается ломка прежних и происходит становление новых социально-экономических отношений, отвечающих законам рыночной экономики. Именно данное состояние, именуемое социально-экономической нестабильностью, возникло в нашей общественной системе и затронуло ее основные сферы и на современном этапе задает ориентиры в определении путей выживания как самого общества, так и отдельных индивидов. Под воздействием этих перемен образование как часть социальной системы, перестраивает свою структуру, содержание и направление развития.

Сегодня, когда образование воспринимается большинством людей как одна из высших ценностей жизни и возрастает потребность в квалифицированном образовании, престижность педагогической профессии стала резко снижаться, социальные возможности субъектов педагогического труда оказались суженными или заблокированными в силу целого ряда объективных и субъективных обстоятельств. Данная ситуация повлекла за собой трансформацию такого психологического феномена как профессиональное самосознание.

Современная ситуация построения «рыночных отношений» в производственной сфере и социально-экономическая нестабильность нынешней России порождают новые вопросы проблемы трансформации профессионального самосознания, в частности, профессионального самосознания педагогов в сложившихся условиях. Определяя основные тенденции в развитии психологии труда на современном этапе существования общества, необхо-

димо отметить, что обозначенная проблема является важным моментом данной науки.

В исследовании нами были выдвинута следующая гипотеза: социально-экономическая нестабильность современного российского общества обуславливает проявление субъективных факторов, влияющих на профессиональное самосознание педагогов, в результате чего изменяется степень воздействия факторов на него, и они начинают выступать в роли психологических детерминант, приводящих к трансформации профессионального самосознания.

Нами были изучены отечественные и зарубежные исследования по психологии самосознания, выделены и охарактеризованы субъективные и объективные факторы трансформации профессионального самосознания педагогов в условиях социально-экономической нестабильности, проанализировано влияние психологических детерминант на трансформацию данного психологического феномена. На основе проведенного исследования был разработан и апробирован тренинг психологического сопровождения адаптации профессионального самосознания педагогов в условиях современного общества.

Методологической основой исследования явились ведущие психологические и акмеологические принципы: системного и целостного подхода к изучению личности во всем многообразии ее проявлений (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин), развития личности в деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин), в том числе и профессиональной (В.Г. Зазыкин, И.А. Зимняя, Н.С. Пряжников, З.И. Рябикина) и субъекта профессионального становления педагогического труда (Е. А.Климов, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина); системно-структурного подхода к изучению самосознания (В.В. Столин, Е.Т. Соколова, Е.С. Кон).

Теоретическую основу исследования составили фундаментальные идеи отечественной и зарубежной психологии в области психологии личности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, И.Б. Котова, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.); развития и формирования личности в онтогенезе (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Л.Н. Кулешова, М.И. Лисина, А. Маслоу, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.А. Петровский, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов и др.); концепции деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков), положения психологии о психологических отношениях как системе сознательных связей субъекта с окружающей действительностью (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев), о взаимодействии внешних и внутренних условий, объективных отношений, в которые включается человек, и его субъективных отношений к окружающему миру в социальной детерминации поведения (А.А. Деркач).

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие методы: теоретический анализ литературных источников отечественных и зарубежных авторов, психодиагностические методы, анкетирование, проективные методики, корреляционный анализ, содержательная интерпретация и количественный анализ результатов.

Проведенное исследование показало;

1. Психолого-акмеологический подход предложенный для рассмотрения предмета исследования через призму структурно-динамического строения профессионального самосознания является наиболее информативным для описания психологических детерминант, влияющих на трансформацию профессионального самосознания педагогов.

2. Процессы трансформации профессионального самосознания педагогов имеют двойную детерминацию – внутреннюю и внешнюю, в которой решающую роль играют психологические детерминанты. Внешние детерминанты, выраженные в социально-экономической нестабильности российского общества, обуславливают изменения профессионального самосознания в совокупном единстве. Объективные и субъективные факторы трансформации выступают как взаимодействующие элементы, обуславливающие трансформацию профессионального самосознания педагогов на современном этапе развития общества.

3. Психологическими детерминантами трансформации профессионального самосознания в условиях социально-экономической нестабильности общества выступают субъективные характеристики личности педагога: профессиональная направленность как важнейший субъективный фактор осознания личности педагога как субъекта профессиональной деятельности; профессиональная мотивация, относящаяся к регулятивным компонентам психического функционирования, которые придают ему внутреннюю, субъективную окраску, и удовлетворенность трудом, позволяющая субъекту труда почувствовать личностную значимость за счет признания обществом важности результатов его деятельности.

4. Процессы трансформации профессионального самосознания педагогов зависят от педагогического стажа субъектов педагогического труда: чем меньше стаж, тем более выражены процессы трансформации указанного феномена.

5. Решению проблемы негативной трансформации профессионального самосознания педагогов и успешной адаптации в современных условиях развития общества будет способствовать специальный психологический тренинг психологического сопровождения профессионального самосознания педагога.

Научная новизна работы состоит в следующем: проблема психологических детерминант прослежена через призму структурно-динамического

строения профессионального самосознания; выделены и описаны психологические детерминанты, влияющие на трансформацию профессионального самосознания; собран эмпирический материал, касающийся динамики протекания процессов трансформации профессионального самосознания, обусловленных, с одной стороны, психологическими детерминантами, а с другой – социально-экономической ситуацией развития общества; обосновано положение о том, что трансформации профессионального самосознания зависят от стажа включенности в педагогическую деятельность.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что выделены психологические детерминанты, влияющие на трансформации профессионального самосознания педагогов. Разработан и теоретически обоснован диагностический комплекс изучения трансформации профессионального самосознания педагогов. Результаты работы имеют теоретическое значение для более глубокого понимания взаимосвязи между профессиональным самосознанием педагога, психологическими детерминантами и объективными факторами профессиональной деятельности в условиях социально-экономической нестабильности общества.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ – ВАЖНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Попова Л.А., доцент кафедры управления, экономики и правового регулирования образования Коми республиканского института развития образования и переподготовки кадров (г. Сыктывкар)

В настоящее время высокое качество трудовой жизни в высокоразвитых странах рассматривается как один из главных стимулов производительного труда.

Основой концепции качества трудовой жизни является положение об обеспечении удовлетворенности работников условиями, ресурсами и достижениями в труде, а также принципы трудовой демократии и профессионального роста.

Удовлетворенность трудом, наряду с качеством профессиональной деятельности, отражает состояние системы человеческих ресурсов. Удовлетворенность трудом определяется разными авторами в контексте различных психических феноменов, например, как оценочное отношение человека к действительности, проявляющееся в эмоциональных состояниях, установках, способное выступать мотивом деятельности. Удовлетворенность трудом рассматривается и как эмоциональное состояние, проистекающее из оценки своей работы или опыта работы.

В.А. Ядов и А.А. Киссель определяют этот феномен как психическое состояние, возникающее в результате насыщения некоторой потребности, доминирующей в данной социальной ситуации.

Р. Штольберг определяет удовлетворенность трудом как психическое состояние работника, отражающее его трудовую установку, отношение к жизни, его трудовую мотивацию, его потребности и ожидания относительно работы.

По мнению А.Н. Занковского, удовлетворенность трудом – аттитюд (оценочное суждение индивида относительно объектов, людей, событий), генерализованная установка индивида к своему труду, выражение общего отношения индивида к своей работе.

Удовлетворенность трудом – это состояние сбалансированности требований, предъявляемых работником к содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценки возможностей реализации этих запросов. Удовлетворенность трудом – это оценочное отношение человека или группы людей к собственной трудовой деятельности, различным ее аспектам, важнейший показатель адаптации работника на данном предприятии, в данной трудовой организации.

Существует целый ряд достаточно конкретных значений удовлетворенности, отражающих ее роль, функции, последствия в социально-экономической жизни, в организации и управлении: 1) удовлетворенность трудом есть прежде всего социальная удовлетворенность, важнейший показатель качества жизни индивидов и групп, населения, нации; 2) удовлетворенность трудом имеет функционально-производственную значимость. Она влияет на количественные и качественные результаты работы; 3) забота работодателя об удовлетворенности людей их трудом определяет некоторые существенные типы управленческого поведения, трудовых отношений вообще; 4) удовлетворительные с точки зрения работника характер и условия труда – это важнейший фактор авторитета руководителя. Для работников та администрация хороша, которая способна улучшить условия их труда; 5) удовлетворенность трудом часто является индикатором текучести кадров и необходимости соответствующих действий по ее предотвращению; 6) в зависимости от удовлетворенности трудом повышаются или понижаются требования и притязания работников, в том числе и в отношении вознаграждения за работу (удовлетворенность может снижать критичность в отношении оплаты труда); 7) удовлетворенность трудом является универсальным критерием объяснения, интерпретации самых разных поступков отдельных работников и трудовых групп. Она определяет стиль и способ общения администрации с работниками; 8) повышение удовлетворенности трудом всех категорий персонала – одна из главных задач системы управления персоналом; 9) одним из основных принципов управления в XXI столетии будет

разработка и внедрение более совершенных методов работы с людьми, обеспечивающих их удовлетворенность своей работой.

Удовлетворенность трудом зависит от многих факторов. Они формируют оценочное отношение работников к их трудовой деятельности или существенно влияют на эту оценку. Среди них следующие: объективные характеристики трудовой деятельности, субъективные особенности восприятия и переживания, квалификация и образование работника, стаж трудовой деятельности, этапы трудового цикла, информированность, особенная материальная или моральная мотивация труда, административный режим в организации, поддержание положительной оценки и самооценки, уровень ожидания, официальное и публичное внимание к проблемам труда, общественное мнение и т.д.

Существуют два подхода в измерении удовлетворенности трудом – общая оценка и дифференцированное измерение.

В процессе эмпирических исследований можно и необходимо различать: 1) общую и частичную удовлетворенность трудом, т.е. трудом в целом и его отдельными аспектами; 2) творческую, мобилизующую неудовлетворенность трудовой ситуацией и тревожную, тягостную, свидетельствующую о снижении адаптации человека к ситуации жизнедеятельности.

Несмотря на проблематичный характер категории «удовлетворенность трудом», несмотря на двойственность установок, скрывающихся за удовлетворенностью, необходимы глубокие исследования этой категории. Это позволит лучше понять установки и поведение трудящихся, приведет к совершенствованию методического инструментария по изучению установок и поведения, поможет улучшить управленческую деятельность на предприятиях.

Конкретные исследования показали, что улучшение условий труда позволяет поднять его производительность на 20%, а в ряде случаев и больше (А.Г. Аганбегян); решение основных социально-психологических проблем увеличивает производительность труда на 8-12%, а в ряде случаев на 15-18% (В.М. Шепель, В.Д. Попов). В любой организации 10-15% работников не испытывают большого удовольствия от своей работы.

Таким образом, удовлетворенность работников своим трудом – важная характеристика современной организации, способствующая не только большей организационной эффективности, но и обеспечению социальной стабильности в целом.

ВЛИЯНИЕ СТРУКТУРЫ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА НА СУБЪЕКТИВНУЮ СЕМАНТИКУ КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

Пузырева Л. А., аспирант кафедры общей и социальной психологии

Ярославского государственного педагогического университета

им. К.Д. Ушинского

Исследование субъективного образа кризисной ситуации показало, что разными испытуемыми кризисная ситуация воспринимается по-разному. Контент-анализ индивидуальных феноменологических описаний кризисных переживаний позволил выделить некоторые устойчивые категории этих переживаний, повторяющиеся от описания к описанию. При этом удельный вес этих категорий различен у разных испытуемых. Исследование, проведенное нами ранее с помощью специально разработанной методики на основе семантического дифференциала, показало, что у каждой категории, представленной в феноменологическом поле, существует свое семантическое пространство.

В рамках экспериментальной группы, принимавшей участие в исследовании, нами было выделено 8 различных субъективных картин личностного кризиса, субъективность которых задавалась удельным весом базовых кризисных категорий.

Поскольку в исследовании принимали участие люди, актуально переживающие кризисную ситуацию и испытывающие похожие эмоциональные переживания, есть основания предполагать, что в основе дифференциации субъективных картин кризисного переживания лежат различия в когнитивном опыте. Таким образом, гипотеза настоящего исследования состоит в том, что субъективная семантика кризисных переживаний детерминирована структурой когнитивного опыта субъекта.

Отражением индивидуального когнитивного опыта может быть система личностных конструктов, посредством которой человек воспринимает, интерпретирует и оценивает действительность. В связи с этим нами было организовано исследование влияния системы личностных конструктов на субъективную семантику кризисного переживания.

В исследовании приняли участие 60 женщин в возрасте от 30 до 50 лет, те же, что принимали участие в феноменологическом исследовании, актуально переживающие кризисное состояние.

Исследование осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе разрабатывалась процедура исследования структуры когнитивного опыта в рамках метода личностных конструктов Дж. Келли.

Для выявления элементов репертуарной решетки испытуемым предлагалась специально разработанная проективная методика, цель которой состояла в исследовании психологического содержания жизненного про-

странства участников исследования в данный момент жизни. Содержание жизненного пространства включает в себя события, объекты, ценности, прошлый опыт, будущие перспективы- все то, что в настоящее время наполняет психологическую среду личности. Анализ и сопоставление протоколов исследования позволили выявить наиболее часто повторяющиеся содержательные единицы жизненного пространства, которые и использовались нами в качестве элементов репертуарной решетки.

На следующем этапе с каждым испытуемым проводилась процедура выявления конструкторов репертуарной решетки. Для выявления конструкторов нами были использованы три метода.

1. Метод полного контекста

Испытуемому предлагаются все элементы репертуарной решетки, выписанные на карточках. Он должен подумать о качествах, характерных для различных элементов и выбрать два элемента, наиболее сходных между собой по какому-либо значимому качеству. Из оставшихся элементов испытуемый должен выбрать наиболее отличный по данному качеству элемент и обозначить это отличие. Конструкторы выявляются до тех пор, пока испытуемый способен к группировке элементов по значимому качеству.

2. Метод минимального контекста

Испытуемому предлагаются три элемента репертуарной решетки. Он должен назвать значимое качество, по которому два из них сходны между собой и, следовательно, отличны от третьего. Испытуемому предлагается несколько триад (на выбор экспериментатора).

3. Метод самоидентификации

Элементы предъявляются так же, как в предыдущем методе, но в триаду всегда включается элемент «Я». Это дает возможность утверждать, что все выявленные конструкторы личностно релевантны.

Анализ индивидуальных личностных конструкторов выявил их повторяемость у разных испытуемых. В связи с этим на основании сходства смысловой нагрузки индивидуальные конструкторы были объединены в групповые, что позволило использовать математические методы обработки результатов (корреляционный и факторный анализы).

В исследовании были получены следующие результаты:

1. Интегрированность – дифференцированность когнитивной системы влияет на индивидуальный ритм контакта испытуемых с кризисным переживанием.

В случае высокой дифференцированности когнитивной системы человек может находиться в контакте как с кризисными, так и с другими переживаниями, что позволяет ему на некоторое время выходить из актуальной жизненной ситуации и включаться в различные системы отношений.

При высокой интегрированности когнитивной системы, благодаря взаимной зависимости конструктов, кризисная ситуация «затягивает» человека, и вся система жизненно важных отношений оказывается вовлеченной в кризисное переживание, что усугубляет тяжесть протекания кризиса.

2. Ведущий личностный конструкт оказывает влияние на субъективную семантику кризисного переживания. Различные ведущие конструкты обуславливают различные структуры семантического пространства основных кризисных категорий.

Таким образом, различие в структуре когнитивного опыта влечет за собой различия в субъективных картинах кризисных переживаний.

РАЗВИТИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Родыгина У.С., ассистент кафедры практической психологии Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров)

Э. Эриксон, один из основоположников концепции идентичности, считал, что «идентичность служит выживанию, она одно из приобретений эволюции человека» (Э. Эриксон, 1996). Это утверждение справедливо и для профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность обсуждается как «сложный интегративный психологический феномен» (Л.Б. Шнейдер, 2000), как «ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития» (Ю.П. Поваренков, 2002), как осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней (В.А. Хащенко, 2002) и т.д.

Развитая профессиональная идентичность служит выживанию профессионала в условиях современного рынка труда. Если раньше при определении профессионального соответствия специалиста занимаемой должности в большей степени опирались на не-психологические параметры, такие, как стаж, образование, практические навыки, то в настоящий момент приоритет отдается психологическим, более надежным параметрам: мотивации сотрудника, его целям и ценностям, готовности профессионально расти и развиваться на данной работе, одним словом, профессиональной идентичности.

Проблема развития профессиональной идентичности становится еще более значимой, если мы говорим о становлении профессиональной идентичности студента вуза.

Современное общество предъявляет к выпускнику вуза особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. Процесс совершенствования подготовки будущих

специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Одним из факторов является целенаправленное развитие профессиональной идентичности студентов.

Профессиональная идентичность выступает как сложный психологический феномен, который имеет определенную структуру. Исходя из этого, мы строим предположение, что развитие профессиональной идентичности можно осуществлять через развитие ее структурных компонентов.

Неоднозначность вопроса структуры идентичности обсуждалась не раз. Различные точки зрения на данный вопрос представлены в работах как зарубежных (Э. Эриксон, Дж. Марсиа, А. Ватерман, Г. Брейкуэлл и др.), так и отечественных исследователей (Т.Г. Стефаненко, Н.Л. Иванова, Л.Б. Шнейдер, В.А. Хащенко и др.).

Опираясь на мысль Е.П. Ермолаевой (1998) о формировании внутренних и внешних средств профессиональной деятельности, мы делим компоненты профессиональной идентичности на «условно внутренние» и «условно внешние». К первой группе относятся те компоненты, которые уже имеются (или должны быть) у абитуриента еще до поступления в вуз. К этим компонентам мы относим следующие:

- когнитивный (наличие знаний и представлений о профессии, специальности, которую выбрал абитуриент);
- конативный (интересы, потребности и мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью);
- эмотивный (разнообразные чувства, эмоции, которые вызывает данная профессия у человека);
- ценностный (совпадение всех необходимых и достаточных ценностей человека и профессии);
- целевой (знание того, чего бы человек хотел достичь в данной профессии, и непротиворечие профессиональных целей и целей из других сфер жизнедеятельности);
- личностный (наличие основных важных и значимых в данной профессии качеств личности).

Выше перечислены те компоненты профессиональной идентичности, на основе которых в дальнейшем будет развиваться положительная, способствующая саморазвитию человека профессиональная идентичность, и без которых это развитие было бы невозможно.

Сами «условно внутренние» компоненты, несомненно, развиваются, становясь в дальнейшем опорой для развития более полноценной профессиональной идентичности.

Следующая группа компонентов – это «условно внешние» компоненты, которые формируются в процессе обучения в вузе и в процессе приобре-

тения профессионального опыта на основе «условно внутренних». К этим компонентам мы относим следующие:

-деятельностно-профессиональный (наличие определенного опыта в решении учебно-профессиональных и профессиональных задач, наличие необходимого объема знаний, умений, навыков, а также знание того, где и как можно получить дополнительную информацию по профессиональным вопросам, как повысить свою компетентность);

-поведенческий (человек проявляет себя как профессионал в своем поведении, отсутствуют проявления профессионального выгорания и профессиональные барьеры общения);

-социальный (окружающие воспринимают данного человека как профессионала, обращаются к нему по профессиональным вопросам как к компетентному лицу).

Каждая группа компонентов профессиональной идентичности имеет свои особенности развития в вузе.

Работа с «условно внутренними» компонентами может иметь два варианта в зависимости от профиля вуза.

Первый вариант представляет собой отбор абитуриентов, подходящих для данной профессии по личностным качествам, знаниям, мотивации (т.е. по «условно внутренним» компонентам) на этапе вступительных испытаний. Развитие профессиональной идентичности студентов такого вуза пойдет гораздо эффективнее, т.к. у всех будет уже та база, на которой основывается совершенствование «условно внутренних» компонентов и развитие «условно внешних» компонентов. Здесь можно спрогнозировать большой процент выпускников с развитой положительной профессиональной идентичностью.

Второй вариант представляет собой традиционную систему отсеивания студентов, которые в процессе обучения почувствовали несовместимость себя и будущей профессии. У тех студентов, которые правильно разобрались в своих «условно внутренних» компонентах, развитие профессиональной идентичности будет происходить по первому, вышеописанному варианту.

И в первом, и во втором случае большую роль играет работа психологов-профконсультантов в школах и при Центрах занятости, где профессиональная консультация должна строиться на анализе задатков «условно внутренних» компонентов профессиональной идентичности оптанта и сопоставлении этих компонентов с требованиями той или иной профессии. Полноценное развитие и «условно внутренних», и «условно внешних» компонентов будет происходить в процессе обучения и в процессе приобретения опыта профессиональной деятельности. Большую роль в получении опыта играет правильно организованная учебная и производственная практика.

Также для развития профессиональной идентичности очень важно организовать процесс интериоризации знаний, умений, навыков студентами на высоком, осмысленном уровне, т.е. так, чтобы студенты рассматривали занятия с точки зрения будущего профессионала, вдумываясь в новый материал, где он может пригодиться, как его можно использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, одной из важнейших задач профессионального обучения является целенаправленное развитие профессиональной идентичности студентов, которое происходит через развитие ее структурных компонентов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ И ЕГО ДИНАМИКА

Рукавишникова Н.Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,

Рукавишников Р.А., студент Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

Профессиональное самосознание - это особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. А.К. Маркова определяет профессиональное самосознание как “комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу”.

Профессиональное самосознание характеризует определенный уровень самоопределения личности. Личность, самоопределившаяся в профессиональном плане - индивид, осознающий свои жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессиональной сфере, профессиональные намерения, свои личностные и физические качества, свои возможности, способности, дарования, требования, предъявляемые деятельностью, профессиональной группой.

По мере роста профессионализма профессиональное самосознание расширяется за счет включения новых признаков развившейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку - профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала. Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

Вопрос о профессиональном самосознании находится в неразрывной связи с проблемой самоопределения личности педагога. Так, П.А. Шавир считает, что степень сформированности профессионального самосознания выпускника вуза может служить показателем успешности и завершенности его профессионального самоопределения. Поэтому учет особенностей профессионального самосознания, поиск резервов его совершенствования является предпосылкой успеха всей профориентационной работы в вузе.

Какова же динамика профессионального самопознания студентов педагогического вуза? Какие сложности встречаются на пути формирования образа профессионального «Я» будущего педагога?

По мнению большинства ученых, движущей силой процесса профессионального развития субъекта деятельности является противоречие между возможностями человека и требованиями деятельности. У студентов педагогического вуза оно проявляется как противоречие между представлениями о профессии педагога и ее реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей педагогической деятельности и своими реальными возможностями, с другой.

С целью изучения психологических закономерностей процесса профессионального самосознания студентов нами было проведено эмпирическое исследование с использованием методов наблюдения, беседы и опроса. Результаты проведенного исследования раскрывают закономерности процесса профессионального самосознания будущего педагога, характеризуют его динамику на этапе профессионального обучения, а также показывают его роль в формировании личностного смысла профессионального обучения и предстоящей педагогической деятельности. Приведем наиболее значительные из полученных результатов.

В процессе первых трех лет обучения в вузе у большинства студентов профессиональное обучение начинает терять личностный смысл, что проявляется в неудовлетворенности своим профессиональным выбором и нежелании продолжать профессиональный путь педагога. Если на первом курсе 61,5% студентов удовлетворены своим профессиональным выбором, то на втором курсе их становится 46,8%, а на третьем - 33,3%. Если на первом курсе 69,2% студентов утверждают, что пойдут работать учителем, то уже на втором курсе их число сокращается до 25%. Наши данные хорошо согласуются с данными других авторов, которые называют этот период «кризисом второго – третьего курсов».

Как показало наше исследование, неудовлетворенность профессиональным выбором и негативное отношение к профессии педагога связаны чаще всего с недостаточным знанием сущностных особенностей педагогической профессии, прежде всего с непониманием ее мотивационного потенциала, т.е. возможностей по удовлетворению базовых потребностей лично-

сти: в общении, познании, социальном признании, самоуважении, самореализации и творчестве.

Устойчивое положительное отношение личности студента к себе как субъекту предстоящей педагогической деятельности выступает в качестве критерия завершенности процесса его профессионального самоопределения, а также является показателем того, что профессиональное обучение имеет для него личностный смысл. Однако, как показало наше исследование, положительное отношение к себе как к субъекту педагогической деятельности характерно далеко не для всех студентов старших курсов. В частности, если на первом курсе 66,6% студентов считают, что смогут стать хорошими педагогами, то на четвертом курсе - только 41,5%. Только 38,5% студентов пятого курса считают, что обладают качествами, необходимыми для успешной работы учителя.

В исследовании обнаружена позитивная роль активной педагогической практики в формировании адекватного «образа профессионального «Я» будущего педагога. После педагогической практики мнение большинства студентов о профессии (58,4% на четвертом курсе и 54% - на пятом) и о себе как педагоге (73,5% на четвертом курсе и 54,2% - на пятом) улучшается, а оценка своих успехов в профессиональном развитии становится все более объективной.

Таким образом, в ходе профессионального обучения и подготовки к педагогической деятельности представления о профессии и о себе как будущем педагоге пополняются и расширяются, результатом этого является установление личностного смысла профессионального обучения, которое происходит у большинства студентов только на старших курсах. Как показало наше исследование, на эффективность этого процесса оказывает положительное влияние активное и систематическое профессиональное самопознание, направленное на формирование адекватного представления о себе как субъекте предстоящей педагогической деятельности. Таким образом, профессиональное самосознание является неременным психологическим условием эффективности процесса профессионального становления будущего педагога.

Однако выявленные в работе негативные тенденции профессионального самосознания студента (так называемый «кризис второго – третьего курсов») говорят о необходимости специальной работы по управлению этим процессом, оказанию студентам своевременной помощи в формировании адекватного «образа профессионального «Я». Результатом этой работы будет являться формирование активного субъекта профессионального развития, способного анализировать свои жизненные и профессиональные цели, мотивы, возможности собственной личности и сравнивать их с требованиями педагогической деятельности.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Рыбина Е.В., аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии

Ярославского государственного университета имени П.Г.Демидова

Коммуникативная компетентность является неотъемлемым условием работы учителя. Необходимо не просто умение общаться, а способность говорить так, чтобы тебя слышали, быть убедительным, добиваться своей цели, вызывать симпатию и доверие ученика. В России начали говорить об обучении коммуникативной компетентности сравнительно недавно. Причем сама возможность такого обучения вызывает довольно много трудностей. К сожалению, на данном этапе российские вузы не уделяют проблеме формирования и развития коммуникативной компетентности должного внимания. Вузы учат многому, но не учат умению грамотно общаться. Столь важное качество нужно развивать не только на тренингах, но и изучать в учебных заведениях, где коммуникативная компетентность будет рассматриваться как одно из условий нормальной профессиональной состоятельности педагога.

Коммуникативная компетентность является необходимой составляющей коммуникативной культуры и профессиональной компетентности педагога и исследуется многими авторами (Н.В. Кузьмина, А.А. Майер, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, И. М. Павлотенков, И.И. Рыданова, Г. Н. Сериков).

Существуют различные подходы к пониманию и определению коммуникативной компетентности. По мнению С.Я. Ромашиной, коммуникативная компетентность педагога – минимальный уровень его коммуникативной культуры, достаточный для эффективного взаимодействия с субъектами педагогического процесса и получения высоких результатов в образовательной практике посредством специально организованного общения педагога с воспитанниками. Как считает О.Г.Усанова, коммуникативная компетентность педагога - это такой уровень обучения взаимодействию с другими участниками образовательного процесса, который необходим для адекватного исполнения профессиональных функций в рамках своих способностей и социального статуса.

Современные условия образования увеличивают сложность профессионально-педагогической деятельности, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений. Изменения в сфере образования сопровождаются расширением профессиональных функций учителя, “репертуар” поведения которого дополняется выполнением функций консультанта, проектировщика, исследователя и др.

Коммуникативная компетентность, по мнению О.Г.Усановой, определяется не только присущими конкретному педагогу индивидуально-психологическими свойствами, но и профессиональной и социальной средой. Данное профессиональное качество личности педагога отличают три основные характеристики: а) практическое владение индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций педагогической коммуникации; б) умение варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с динамикой ситуации педагогического общения; в) построение речевых актов в соответствии с языковыми и речевыми нормами.

Исследование Т.П.Серегинной выявило, что большая часть рабочего дня педагога (66,2%) протекает в напряженной обстановке, причем наиболее напряженными являются ситуации общения учителя с учащимися, поэтому одной из важнейших является проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного педагога.

Коммуникация в профессиональной деятельности выполняет три основные функции: коммуникативную, включающую обмен информацией; интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия; перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия.

Т.П.Серегина считает, что критерии развития коммуникативной компетенции должны соответствовать основным функциям и отражать следующие умения: умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению, и эмпатийно относиться к нему.

Только оптимальное функционирование всех элементов образовательного коммуникативного процесса обеспечивает его высокий педагогический эффект. О.Г.Усанова считает, что в первую очередь этот эффект определяют следующие факторы:

- 1) уровень профессиональной квалификации преподавателя, т.е. фонд его актуальных профессионально-предметных знаний и педагогическое мастерство;
- 2) наличие смыслового контакта, достигаемого лишь в случае совпадения «смысловых фокусов» отправленного и воспринимаемого текста;
- 3) построение целостного образовательного процесса в соответствии с научными представлениями об информационно-смысловой структуре процессов текстообразования и самих текстов как продуктов этих процессов.

Само понятие «компетентность» включает с общепринятой точки зрения знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности. Такого понимания придерживались А.П.Журавлев, Н.Ф.Талызина, А.И.Щербаков и др.

С точки зрения системогенетического подхода коммуникативная компетентность является частью более общей системы педагогической компетентности. Таким образом, можно выделить в коммуникативной компетентности ряд умений, знаний, навыков, которые составляют ее структуру. Выше мы рассмотрели подход О.Г.Усановой, которая выделила три основные характеристики (составляющие) коммуникативной компетентности педагога.

На наш взгляд коммуникативная компетентность педагога – часть его профессионально-педагогической культуры, совокупность знаний в области педагогического общения, опыта реализации профессионально-педагогических умений по организации оптимального взаимодействия, опыта творческого общения в сотрудничестве с воспитанниками и определенных эмоционально-ценностных отношений к объектам педагогической действительности.

Основываясь на предложенных точках зрения на природу компетентности, в частности, на системогенетический подход, который представляется нам наиболее целесообразным, мы считаем возможным в качестве показателей развития коммуникативного компонента профессиональной компетентности учителя выделить следующие:

- готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Таким образом, формирование и развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов должно, по нашему мнению, основываться на системогенетическом подходе и включать обучение тем навыкам, знаниям и умениям, которые входят в структуру этой компетентности. Только системное взаимодействие всех этих составляющих позволит наиболее полно развить у педагогов умение общаться и позволит им повысить свою педагогическую компетентность.

**ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ
И СТИЛЕЙ КОДИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ**
**Рыбникова Е.В., Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова**

Для характеристики индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности, понимаемых как индивидуально-своеобразные способы переработки информации, используются понятие когнитивных стилей. Когнитивный стиль – это индивидуально-своеобразные способы получения и хранения информации. Он характеризуется двумя противоположными полюсами и стабильно проявляется на различных уровнях интеллектуальной деятельности. Для когнитивного стиля неприемлемы оценочные суждения. В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание около двух десятков когнитивных стилей. Основу стилевого подхода составляют: полезависимость/полнезависимость; импульсивность/рефлексивность; узкий/широкий диапазон эквивалентности; ширина категорий; ригидность/гибкость когнитивного контроля; толерантность к нереалистическому опыту; фокусирующий/сканирующий контроль; сглаживание/заострение; конкретная/абстрактная концептуализация; когнитивная простота/сложность.

Таким образом, если считать, что когнитивные стили и стили кодирования информации указывают на различные подходы индивидов в сферах интеллектуальной деятельности, то предполагается, что стили имеют свою особую специфику в зависимости от пола и возраста. Проводилось исследование стилей: полезависимость/полнезависимость (для диагностики использовалась методика «Включенные фигуры»), импульсивность/управляемость (психодиагностическая методика опросного типа для изучения импульсивности В.Н. Азарова), диагностика ригидности/гибкости когнитивного контроля (опросник Р. Нигневицкого, Калифорнийский опросник); диагностика импульсивности/рефлексивности, диагностика узкий/широкий диапазон эквивалентности, диагностика предметно-практического и визуального/вербального стилей (методика «Стилевые параметры обучения»).

В исследовании принимали участие ученики физико-математических и гуманитарных классов школ города Ярославля, студенты физического, математического и исторического факультетов Ярославского госуниверситета. Всего в исследовании приняло участие 325 человек (137 школьников и 188 студентов). Для того чтобы сравнить специфику когнитивных стилей в зависимости от пола, мы независимо от формы и места обучения объединили в одну группу всех девушек (172 человека в возрасте от 16 лет по 21 года), а в другую - всех юношей (153 человека, в возрасте от 16 лет по 21 года).

Для того чтобы найти различия между независимыми группами, мы использовали программу «Статистика-5», где используется непараметрический U-критерий Манна-Уитни, который позволяет находить различия между группами выборки (p).

Между сравниваемыми группами юношей и девушек обнаружены значимые различия. Самое существенное отличие между девушками и юношами – разница в выраженности стиля по регулированию личностью собственного поведения ($p < 0,001$). Исследование показало, что юноши в возрасте от 16 до 21 года являются более самоуправляемыми по сравнению с девушками.

Существенное отличие выявлено также между девушками и юношами при исследовании стиля «полезависимость/полнезависимость» ($p < 0,001$). При диагностике данного когнитивного стиля юноши относятся ближе к полюсу полнезависимости, а девушки больше проявляют себя как личности, зависящие от внешнего поля. Полученные данные согласуются и с исследованиями М.А. Холодной, которая утверждает, что девочки и женщины по сравнению с мальчиками и юношами оказываются более полезависимыми во всех возрастных группах и разных типах культур. Более выраженная полезависимость женщин, как считает она, может объясняться как биологическими (специализация у женщин и мужчин по своим биологическим функциям в виде консервативного или исследовательского поведения), так и социальными (тип воспитания девочек и относительного нормативного поведения женщин явно содействуют формированию полезависимого стиля поведения) детерминантами. В отечественных и зарубежных исследованиях имеются данные о том, что когнитивные стили изменяются с возрастом. В частности, дети, как правило, являются полезависимыми, а затем в подростковом и юношеском возрасте происходит рост полнезависимости с дальнейшим постепенным нарастанием полезависимости к пожилому возрасту.

Исследование показало, что существенные различия наблюдаются между девушками и юношами по стилю «узкий/широкий диапазон эквивалентности» ($p = 0,01012$). По полученным результатам теста можно сказать, что девушки ближе относятся к полюсу аналитиков, юноши же успешно используют оба стиля в обучении.

Отличие между юношами и девушками получилось при выявлении у них стилей восприятия и переработки внешней информации. При диагностике стиля «чувствительный/интуитивный в обучении» юноши и девушки отличаются друг от друга ($p = 0,0108$). Полученные данные указывают, что девушки принимают и перерабатывают информацию об окружающей среде кинестически, а юноши могут успешно использовать при обучении оба стиля одновременно.

Существенное отличие между девушками и юношами наблюдается по когнитивному стилю «ригидный/гибкий познавательный контроль» ($p=0,02133$). Девушки ближе относятся к полюсу флексибельности, а юноши – к полюсу ригидного познавательного контроля. Аналогичные результаты были получены в исследовательских работах Г.В. Залевского. В научной литературе имеются данные о том, что в пожилом возрасте нарастают проявления ригидности познавательного контроля.

Исследование с использованием теста АКТ/РЕФ «когнитивный стиль обучения» показало, что нет различий между девушками и юношами при скорости принятия решений ($p>0,1$). Также нет различий между ними при диагностике стиля восприятия и переработки внешней информации ($p>0,1$). Иначе говоря, оба пола могут хорошо воспринимать информацию извне как визуально, так и вербально.

В результате проведенного анализа выявлена специфика когнитивных стилей и стилей кодирования информации у девушек и юношей. Диагностика показала, что девушкам в возрасте от 16 до 21 года свойственна независимость, импульсивность в поведении, в стилях обучения проявляют себя как аналитики, относятся к полюсу гибкого познавательного контроля; юноши такого же возраста проявляют независимость от внешнего поля, являются самоуправляемыми по поведению, в стилях обучения могут быть одновременно и аналитиками и синтетиками, расположены к полюсу ригидного познавательного контроля. Независимо от пола в юношеском возрасте индивидами быстро принимаются решения, и внешняя информация воспринимается как визуально, так и вербально.

Полученные результаты указывают на индивидуально-психологическую особенность девушек и юношей в возрасте от 16 до 21 года. Дальнейшее изучение специфики стилевых характеристик интеллектуальной деятельности позволит создать полную картину когнитивной сферы в юношеском возрасте.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОПРОГНОЗИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Сараева Е. В., кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры практической психологии Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров)**

Основной проблемой психологии и педагогики является развитие и реализация творческого потенциала человека как субъекта профессионального труда и целостной жизнедеятельности. От субъектной реализации индивида зависит успех профессиональной карьеры и жизненного благополучия.

Деятельностная подготовленность педагога включает такие сформировавшиеся и успешно реализуемые особенности, как целостно-концептуальный подход к профессии, признание ценности педагогического труда, оптимальную технологичность при выполнении обязанностей и функций, соответствие нормам педагогической этики, владение приемами самоорганизации, самокоррекции и саморазвития.

Ключевым компонентом профессиональной культуры педагога является профессиональная компетентность. Мы полагаем, что в процессе овладения профессиональной компетентностью особое внимание следует уделить психологическим аспектам самопрогнозирования. Эта проблема является актуальной, так как изучение прогностической способности может быть очень значимо в различных областях деятельности человека. В современных условиях умение предвидеть и прогнозировать будущее, а следовательно, и влиять на социальные процессы становится одним из самых ценных качеств молодого специалиста.

Анализ исследований по проблеме прогнозирования показал, что человек строит прогнозы не только в отношении событий объективной действительности (А. В. Брушлинский, Б. Ф. Ломов, Л. А. Регуш, Е. Н. Сурков), но и в отношении себя, результатов своей учебной деятельности (Д. М. Гришин, А. Г. Закаблук, А. В. Захарова, В. Х. Мягкаев, Е. В. Самсонова, Г. В. Утенбергенова, В. В. Фадеев).

Если же личность ставит себя в центр осуществляемого прогноза, предвидит результаты не только собственной деятельности, но и представляет себя в новом или обновленном качестве, мы имеем дело с «самопрогнозированием – способностью к предвосхищению событий внешней и внутренней жизни, связанных с решением задач предстоящей деятельности и саморазвития» (В.Г. Маралов, 2002). Самопрогнозирование дает возможность осуществлять выходы за пределы себя сегодняшнего. В сочетании с самопознанием самопрогнозирование позволяет определить перспективы личностного развития.

Студент – это личность, которая уже детерминирована будущей профессией. Личность же в условиях детерминированных профессией проявляет не только многообразие форм и способов приспособления, самоорганизации, но и конструктивную личностную активность в поиске и выработке механизмов и приемов регуляции, в нахождении оптимальных и индивидуально своеобразных путей и процедур организации психической деятельности для достижения требуемых результатов.

Полноценная работа студентов по развитию способностей к самопрогнозированию предполагает создание вероятностных моделей своего профессионального развития.

Человек способен за счет механизмов самопрогнозирования строить модель реального «Я», т.е. проецировать себя в близкое будущее, ограниченное конкретной ситуацией. Эта модель «Я» воплощается в реальное «Я». Включаются очень многие факторы: «каким я был при поступлении в университет», «какой я сейчас», «каким учителем я буду» и многое другое, причем вся эта работа протекает далеко не всегда на сознательном уровне. В итоге студент выбирает стратегию профессионального самопостроения: воссоздает себя в прежнем качестве, либо воссоздает себя в качестве новом. И то и другое, накапливаясь, трансформируясь, воспроизводит личность уже на новом уровне. Поэтому личность всегда находится в движении, в процессе саморазвития. Если механизмы самопрогнозирования личности сформированы плохо, человек оказывается неспособным воссоздать желаемый образ собственной личности, выявить истинные жизненные цели.

Главная функция профессионального самопрогнозирования педагогов – управленческая, так как основная задача педагога состоит в сознательном, планомерном и обоснованном выявлении и учете личностных и профессиональных потенциалов, вызванных развитием. В соответствии с этим самопрогнозирование личности призвано находить и исследовать различные процессы, ведущие в перспективе к формированию нового качества в работе.

Для выяснения взаимосвязей между прогностическими способностями и тенденциями к саморазвитию мы использовали методику «Диагностика способности к прогнозированию» Л.А. Регуш и тест «Смыслжизненных ориентаций (СЖО)» Д.А. Леонтьева.

При проведении корреляционного анализа с использованием коэффициента Пирсона нами было установлено, что в группе юношей и девушек прогностические способности связаны с разными показателями индивидуальных тенденций к саморазвитию.

Так у девушек обнаружена связь прогностических способностей с целями в жизни ($r=0,666$; $p\leq 0,01$), с локусом контроля Я ($r=0,548$; $p\leq 0,01$), с локусом контроля жизни ($r=0,673$; $p\leq 0,01$), с общей осмысленностью жизни ($r=0,656$; $p\leq 0,01$), с внутренней конфликтностью ($r=-0,718$; $p\leq 0,01$), с самообвинением ($r=-0,689$; $p\leq 0,01$). В группе юношей можно отметить корреляцию прогностических способностей с результативностью жизни ($r=0,314$; $p\leq 0,01$) и с общей осмысленностью жизни ($r=0,343$; $p\leq 0,01$).

Следовательно, у юношей прогностические способности в большей степени связаны с предметной направленностью и результативностью, а у девушек - с эмоциональной устойчивостью и целями в жизни.

Мы полагаем, что самопрогнозирование преследует цель обеспечения достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для будущего вида дея-

тельности. Конечной целью профессионального самопрогнозирования личности, его главной функцией является формирование профессионала. Самопрогнозирование личности с нашей точки зрения играет важную роль в системе подготовки человека к трудовой деятельности и обеспечения успешной ее реализации на всем протяжении профессионального пути. Осознание студентом своих потенциальных возможностей, перспективы личного и профессионального роста побуждает его к поиску и творчеству.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И БАЗОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ

**Сенин И.Г., Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова**

Термин «burnout» (выгорание) впервые был введен американским психиатром Н.Фреденбергер в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Современное понимание психического выгорания определяется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы.

Необходимо отметить, что существует ряд теоретических подходов к описанию психического выгорания, которые можно объединить в три категории: интерперсональные, индивидуальные и организационные.

Одной из основных задач изучения феномена психического выгорания является изучение его природы, тех внутренних факторов, которые так или иначе влияют на его возникновение и динамику его протекания. Одним из путей решения этой задачи с нашей точки зрения может стать исследование взаимосвязей психического выгорания с различными индивидуальными особенностями человека. В первую очередь это касается интеллектуальных, мотивационных и характерологических свойств личности.

Исходя из этого, нами было проведено исследование, касающееся изучения взаимосвязей синдрома психического выгорания и рядом базовых характерологических особенностей личности.

Методический аппарат исследования состоял из двух психодиагностических методик: Личностный опросник NEO PI-R и Опросник психического выгорания для работников социальных профессий (ОПВ-СП).

Личностный опросник NEO PI-R является комплексной методикой диагностики личности взрослого человека. Она включает в себя пять основных шкал, каждая из которых в свою очередь состоит из шести подшкал. Общая структура опросника представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Общая структура опросника
Шкалы и подшкалы опросника NEO PI - R

N :Нейротизм	N1: Тревожность	N4: Рефлексия
	N2: Враждебность	N5: Импульсивность
	N3: Депрессия	N6: Ранимость
E:Экстраверсия	E1: Сердечность	E4: Активность
	E2: Общительность	E5: Поиск возбуждения
	E3: Настойчивость	E6: Позитивные эмоции
O:Открытость опыту	O1: Фантазия	O4: Действия
	O2: Эстетика	O5: Идеи
	O3: Чувства	O6: Ценности
A:Сотрудничест во	A1: Доверие	A4: Уступчивость
	A2: Честность	A5: Скромность
	A3: Альтруизм	A6: Чуткость
C:Добросовестн ость	C1: Компетентность	C4: Стремление к достижениям
	C2: Организованность	C5: Самодисциплина
	C3: Послушность долгу	C6: Обдумывание поступков

Методика ОПВ-СП предполагает как оценку выраженности трех основных компонентов психического выгорания («Психоэмоциональное истощение (ПИ)», «Деперсонализация (Д)», «Самооценка профессиональной эффективности (СПЭ)»), так и оценку общего индекса психического выгорания (ИПВ), который определяется как сумма его трех компонентов. Опросник был разработан с целью применения на специалистах широкого круга профессий социального типа.

Общая задача исследования состояла в том, чтобы определить наиболее тесные взаимосвязи между базовыми характеристиками личности, с одной стороны, и основными характеристиками психического выгорания, с другой стороны. В качестве основной исследовательской процедуры использовался подсчет коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Экспериментальная выборка состояла из 107-ми испытуемых-представителей профессий социального типа. Возрастной диапазон выборки - от 25 до 50 лет.

В ходе исследования наиболее тесные связи психического выгорания были обнаружены:

1. С повышенными оценками по шкале нейротизма и его составляющими: тревожность, враждебность, импульсивность.
2. С пониженными оценками по шкале экстраверсии и ее составляющими: сердечность, общительность, активность, позитивные эмоции.
3. С пониженными оценками по шкале сотрудничества и его составляющими: альтруизм и чуткость.

Таким образом, в результате проведенного исследования были получены данные относительно ряда взаимосвязей базовых личностных характеристик и различных составляющих психического выгорания, что в какой-то мере позволяет сделать вывод о тех личностных детерминантах, которые способствуют возникновению феномена психического выгорания.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАДСИТУАТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ
КАК ФАКТОРА, УВЕЛИЧИВАЮЩЕГО АДАПТАЦИОННЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА**

**Серафимович И.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры
управления и экономики Института развития образования
(г. Ярославль)**

В современных условиях постоянно предъявляются все новые требования ко всем специалистам во всех сферах деятельности. Проблема профессиональной компетентности является значимой для каждой профессии, поскольку от нее зависят и карьерный рост, и социальная обеспеченность. Какова может быть роль психолога в помощи профессионального становления, если это касается не сугубо профессиональных качеств, а общей профессиональной способности быть адаптированным к своей профессии и компетентным в силу возможностей и способностей? Как говорил К.К.Платонов, «неспособности – это плохие способности, т.е. структура личности, которая неблагоприятна для освоения определенного вида деятельности».

К решению такого важного вопроса, как адаптация к профессиональной деятельности (и к учебной в частности) мы подходим с позиции надситуативности (М.М.Кашапов).

Идея надситуативности как способности к преодолению ограничений ситуации выбора, к преобразованию наличных альтернатив раскрыта в трудах философов (И.Кант и др.) и психологов. В исследованиях А.В.Петровского рассматривается надситуативность действий; проявления надситуативности в творчестве изучались Д.Б.Боговлянской; применительно к изучению личности – А.Г.Асмоловым, относительно мыслительной деятельности детей – В.Т.Кудрявцевым; в профессиональном мышлении педагогов – М.М.Кашаповым. И в каждом из этих случаев понятие надситуативности имеет свой оттенок, а иногда и отличный от другого смысл. Ситуативность – надситуативность мышления педагога приводит к отличиям в структуре психологической системы педагогической деятельности (Т.Г.Киселева). Надситуативный уровень обнаружения проблемности придает определенный (новый) смысл профессиональной деятельности. Оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня может быть

определена только с учетом той ситуации, где они могут быть применены (Ю.Н.Дубровина).

Многие авторы в качестве целей обучения рассматривают в связи с вышесказанным формирование компетентности специалиста. Хотя четкого определения компетентностей нет (присутствует широкое понимание от уровня знаний, умений и навыков до уровня успешности в адаптации к среде), но, на наш взгляд, наиболее удачным подходом является соотнесение компетентностей не с обучением, а с деятельностью, когда компетентность проявляется как уровень решения проблемных ситуаций деятельности. В связи с этим концепция компетентности Е.В.Коточиговой, Т.Г.Киселевой, которая в качестве высшей компетентности рассматривает реализацию надситуативного мышления (М.М.Кашапов), позволит в полной мере рассмотреть и понятие компетентности, и уровень решения проблемных ситуаций.

Любая деятельность (ее строение) накладывает отпечаток на мыслительные процессы, происходящие по ходу этой деятельности и регулирующие ее, т.е. мышление опосредовано определенными мотивами, ИОД и т.д. (В.Д.Шадриков, А.В.Карпов, Ю.П.Поваренков). В предыдущих исследованиях нами установлено, что в педагогической деятельности при переходе от ситуативного к надситуативному типу мышления видоизменяется структурная модель деятельности. Основным отличием надситуативных уровней мышления от ситуативных является приобретение личностного смысла деятельности, который связан, во-первых, с осознанным применением всех целей педагогической деятельности в неразрывном единстве при разрешении проблемных ситуаций; во-вторых, с появлением цели-уровня достижений, которая в надситуативных высших формах мышления представлена в виде целей развития прежде всего личности ребенка, которые достигаются в процессе совместного развития как педагога, так и ученика. В мотивационном блоке под влиянием надситуативности происходит трансформация внешней неспецифической мотивации во внутреннюю, программа деятельности становится гибкой к изменяющимся условиям и в то же время целостной по отношению к целям педагогической деятельности; действия становятся гибкими, вариативными, конструктивными, соподчиненными единой цели; результативность действий становится всё более многогранной и многозначной как в ближайшем, так и в отдалённом будущем и связанной с применением гибкой и своевременной корректировки. В ИОД происходит переход от учета результативных признаков к использованию процессуальных, с последующим учетом последних в качестве результативных; в процессе принятия решений прогнозирование повышает ответственность за собственные решения.

В предыдущих исследованиях нам также удалось показать, что ситуативность-надситуативность мышления присутствует не только в профессио-

нальном педагогическом мышлении, но и в клиническом, на этапе приобретения профессии врача (на материале студентов ЯГМА), а также надситуативность мышления позволяет применять творческий и высокопрофессиональный подход в профессиональной деятельности медицинской сестры (И.Н.Саидова, И.В.Серафимович), аналогично меняющий структуру деятельности при переходе от ситуативного к надситуативному уровню.

Кроме того, было установлено, что надситуативность мышления у старшеклассников позволяет не только успешно разрешать конфликтные и стрессовые ситуации, но и преодолевать личностные кризисы, приобретать умение целостно видеть проблемные ситуации и осуществлять выделение успешных слагаемых семейного благополучия (И.В.Серафимович, Е.Д.Моругина, С.А.Грановский).

Надситуативность способствует эффективному протеканию беременности и родов, а также эффективному переживанию «кризиса материнства», снижению тревожности, повышению стрессоустойчивости, адекватной самооценке (И.В.Серафимович, О.С.Макуха).

Значимым является также то, что последние работы по надситуативности мышления зафиксировали этот феномен и в деятельности менеджера (И.В.Серафимович, Д.А.Сирый). Установлено, что применение надситуативности в профессиональной деятельности менеджера способствует надситуативности принимаемых решений в проблемных ситуациях, характеризуется творческим подходом к решению проблемы. Важно, что надситуативность является одним из адаптационных факторов, позволяющих успешно руководить и продвигаться по служебной лестнице вверх.

Существуют различия в преобладании тех или иных качеств надситуативности у профессионалов разных отраслей: менеджеры (Д.А.Сирый), медицинские сестры (И.Н.Саидова), педагоги (С.Г.Юнусова), но в целом, превалирование одного качества ситуативно-надситуативного мышления в ущерб использованию других качеств ведет к ситуативности решений (либо оригинальности, либо гибкости, либо адекватности), а равномерное использование большинства качеств надситуативности при решении проблемных ситуаций способствует адекватному и оптимальному решению, как на данный момент времени, так и с учетом долгосрочной перспективы.

Исследования надситуативности в настоящий момент осуществляются в профессиональной деятельности врачей и педагогов высшей школы. Полученные предварительные результаты в сочетании с уже имеющимися, позволяют предположить, что надситуативность как вид мышления способствует эффективной социально-психической адаптации и может выступать в качестве ее механизма. Доказательством данной позиции будут служить последующие публикации. При этом развитие надситуативности может осуще-

ствляться посредством любого из ведущих ее качеств (прогнозирования, творчества, оценивания, рефлексии).

**ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Скворцова Ю.В., аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета
им. П.Г.Демидова**

Профессиональная педагогическая деятельность предъявляет определенные требования к индивидуально-психологическим особенностям личности преподавателя, влияющим на успешность решения им своих профессиональных задач и его удовлетворенность трудом. Значимость проблемы исследования профессионального педагогического мышления обусловлена ролью педагогического мышления в организации и осуществлении деятельности преподавателя, его профессионального поведения и общения. Успешное решение педагогических проблемных ситуаций требует от преподавателя активизации собственных метакогнитивных процессов. При этом метапознание относится к мышлению высшего порядка, которое включает активный контроль над познавательными процессами, обуславливающими структуру деятельности.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей метакогнитивных характеристик участников образовательного процесса в высшей школе. Для измерения метакогнитивных характеристик была использована авторская методика оценки метакогнитивных знаний и активности. Данная методика содержит две шкалы: «метакогнитивные знания» (МЗ) и «метакогнитивная активность» (МА). Шкала МЗ диагностирует оценку испытуемым собственных познавательных психических процессов, шкала МА позволяет оценить степень использования испытуемым различных приемов структурирования информации, планирования своей когнитивной деятельности, навыков управления собственными когнитивными процессами.

В исследовании принимали участие преподаватели (69 человек) и студенты (177 человек) Ярославской государственной медицинской академии. Выборки преподавателей и студентов сравнивались по критериям образования, пола и возраста, а также – студенты – по критерию успеваемости.

Опираясь на сведения, полученные из литературных источников, мы предположили, что включение в деятельность метакогнитивных процессов может быть связано с ее успешностью. Ряд исследований, проведенных Н.А. Менчинской, J.Borkowski, M.Carr и M.Pressley, T.O.Nelson и L.Narens и др. свидетельствуют о том, что опора учащимися в своей учебе на метаког-

нитивные процессы способствует более высоким учебным достижениям. Однако оставалось не совсем ясным, какова степень взаимосвязи этих факторов. Поэтому мы решили провести собственное исследование, направленное на определение связи учебной успеваемости студентов и характеристик метакогнитивных процессов. Успеваемость студентов рассчитывалась по результатам летней и зимней экзаменационных сессий. Коэффициент корреляции Пирсона между успеваемостью и шкалой МА равен 0,335, $p=0,037$, со шкалой МЗ значимых корреляций не обнаружено. Студенты, активно применяющие метакогнитивные стратегии, лучше успевают, нежели студенты, применяющие эти стратегии в меньшей степени, что подтверждает выдвинутую гипотезу о повышении эффективности деятельности при включении в нее метакогнитивных процессов. Данные результаты вполне очевидны, если принять во внимание тот факт, что метакогнитивная активность, как уже было показано в предшествующих исследованиях, имеет тесную связь с волевой саморегуляцией.

Сравнивая по критерию образования группу молодых преподавателей до 30 лет (30 человек) и студентов 2 курса (38 человек), мы получили следующие результаты. По обоим шкалам зафиксированы достоверные различия на статистически значимом уровне: коэффициент по t-критерию Стьюдента $t=2,39$ ($p=0,02$) для шкалы «МЗ» и $t=4,45$ ($p<0,001$) для шкалы «МА». Для молодых преподавателей по обоим шкалам опросника характерны более высокие показатели изучаемых характеристик метапознания, чем для студентов. На наш взгляд, данные результаты можно объяснить тем, что преподаватели отличаются от студентов имеющимся у них законченным высшим образованием и статусом преподавателя высшего учебного заведения. С одной стороны, работа в вузе требует регулярной подготовки и высокой профессиональной компетентности, а с другой – задает некоторую планку для формирования требований к самим себе как к профессионалам. Если выборку преподавателей не ограничивать по возрасту, то различия по результатам выполнения методики возрастут. При сравнении выборки преподавателей ($n=59$) с выборкой студентов ($n=38$) коэффициент по t-критерию Стьюдента $t=4,21$ ($p<0,0001$) для шкалы «МЗ» и $t=6,17$ ($p<0,0001$) для шкалы «МА».

Далее результаты испытуемых по обоим шкалам методики были сопоставлены по критерию пола (общий объем выборки составил 96 человек, среди которых 31 мужчина и 65 женщин). По шкале «МЗ» мужская выборка достоверно отличается от женской: коэффициент по t-критерию Стьюдента $t=2,83$ ($p=0,006$). По шкале «МА» различия отсутствуют. Эти результаты означают, что мужчины, в отличие от женщин, выше оценивают общий уровень функционирования собственных познавательных психических процессов. Возможно, данные результаты объясняются различием гендерных стереотипов.

Так, Ш. Берн описывает ряд ограничений, накладываемых традиционной мужской ролью. Одно из ограничений – «норма умственной твердости» – заключается в ожидании того, что мужчина будет выглядеть компетентным и знающим. Данное ограничение предполагает определенное поведение индивидов, определяющееся их отношением к характеристикам собственной когнитивной сферы. По-видимому, для мужчин важно быть убежденными в высокой эффективности собственных когнитивных возможностей.

При сравнении результатов испытуемых по критерию возраста, для того чтобы на результаты сравнения по возрастному критерию не оказывал влияния критерий образования, сравнение проводилось исключительно на выборке преподавателей (медиана - 29,5 лет). Мы предположили, что самооценка функционирования собственных познавательных психических процессов у испытуемых, относящихся к разным возрастным категориям, не должна отличаться, т.к. уровень функционирования познавательных психических процессов тесно связан с видом деятельности, которой занимается человек. Поэтому поддержание функционирования познавательных психических процессов на достаточно высоком уровне, необходимом для деятельности преподавателя, будет обеспечиваться у разных категорий испытуемых разными механизмами. Наше предположение было подтверждено статистически незначимыми различиями.

Таким образом, нами была подтверждена гипотеза о связи метакогнитивной активности и успеваемости; зафиксированы различия по метакогнитивным характеристикам по критерию образования и пола; зафиксировано отсутствие различий по критерию возраста.

**ПРОГРАММА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
Слепко Ю.Н., аспирант кафедры общей и социальной психологии Яро-
славского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского**

Эффективность педагогической деятельности – одна из тех проблем педагогической психологии, от успешного решения которых зависит эффективность всего педагогического процесса, эффективность всей образовательной среды. Однако нельзя говорить о достаточной изученности этого вопроса в отечественной психологии педагогического процесса. Это связано, на наш взгляд, прежде всего с определенной сложностью теоретического анализа проблемы эффективности деятельности учителя. Последняя включает в себя такие компоненты, как определение понятия эффективная деятельность, структура педагогической деятельности, параметры и критерии оцен-

ки эффективности. И если вопрос структуры педагогической деятельности достаточно полно рассмотрен в психологии (Т.В. Габай, 2003; Л.А. Григорович, 2003; И.А. Зимняя, 2002; Н.В. Кузьмина, 1967, 1968; А.К. Маркова, 1993; Л.М. Митина, 1998 и др.), то в отношении проблемы параметров и критериев оценки педагогической деятельности достаточной ясности нет. Требуется особого рассмотрения и само понятие эффективная педагогическая деятельность.

В ряде исследований показано, что структурообразующими компонентами педагогической деятельности являются категории деятельности, общения и личности. Выделение их в отдельные компоненты условно, так как в процессе педагогической деятельности компоненты тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга (Н.В. Кузьмина, 1967, 1968; Л.М. Митина, 1998).

При активном взаимодействии названных компонентов друг с другом в педагогической деятельности центральное место занимает личность учителя. А.К. Маркова (1993), Л.М. Митина (1998) в своих исследованиях показали роль личностного фактора в работе учителя, который выступает как связующее звено всего процесса деятельности.

Изучение психологической структуры деятельности, как показано в работах В.Д. Шадрикова (1972, 1982), должно происходить по двум направлениям. Первое предполагает изучение собственно результата деятельности, основными характеристиками которого выступают производительность, качество и надежность. Ко второму направлению автор относит анализ самой психологической структуры деятельности – мотивов, информационной основы деятельности, профессионально важных качеств.

В педагогике и психологии предлагается немалое количество критериев эффективности профессиональной деятельности. К ним могут быть отнесены профессиональное мастерство, пригодность, направленность и др. При разработке критериев эффективности профессионального развития должна учитываться их диахроничность, т.е. критерии должны “работать” на каждой стадии профессионализации (Ю.П. Поваренков, 2002).

Целью экспериментального изучения эффективности профессиональной деятельности учителя является определение взаимосвязи эффективности деятельности от уровня интеллектуального и личностного развития. Данные параметры деятельности учителя включают в себя профессионально важные качества, определяющие успешность работы педагога. Программа экспериментального исследования состоит из трех этапов.

Первый – подготовительный этап. Здесь было проведено пилотажное исследование, цель которого – составление диагностического аппарата оценки эффективности деятельности учителя. Ученикам и родителям предлагалось выбрать из предложенного списка качеств личности те, которые для

них важны при оценке деятельности учителя. В результате был составлен родительский и ученический вариант “Анкеты оценки эффективности деятельности учителя”. В данном случае ученики и их родители выступали экспертами оценивания, определявшими ученическую и родительскую эффективность.

Второй этап – диагностический. На втором этапе исследования была проведена диагностика рассматриваемых нами параметров. Среди них: эффективность деятельности учителя, уровень интеллектуального и личностного развития учителей средней общеобразовательной школы. С этой целью мы использовали следующие методики:

1. Опросник терминальных ценностей (Сенин И.Г.).
2. 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла.
3. Тест умственных способностей (адаптационный вариант теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра).
4. Анкета «Оценка эффективности деятельности учителя» (ученический вариант).
5. Анкета «Оценка эффективности деятельности учителя» (родительский вариант).

Целью использования «Опросника терминальных ценностей» является определение уровня развития ценностно-смысловой сферы личности учителя. В работах Ю.П. Поваренкова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной была показана роль данной сферы личности в структуре деятельности профессионала.

Изучение особенностей личностного развития учителя производилось с использованием 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла. Он позволяет максимально широко раскрыть особенности личностной сферы учителя.

Для изучения интеллектуальных способностей, определяющих эффективную деятельность учителя, нами был использован адаптационный вариант теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

Названные выше родительский и ученический варианты “Анкеты оценки эффективности деятельности учителя” были использованы для оценки эффективности деятельности учителя с позиций родителей и учащихся.

На третьем этапе производился анализ полученных данных с использованием математико-статистических методов. Задачами данного этапа были следующие: определить какие профессионально важные качества личности и интеллекта оказывают влияние на оценку эффективности деятельности учителя; чем отличаются друг от друга родительская и ученическая оценки; какие качества оказывают положительное, а какие отрицательное влияние на эффективность деятельности учителя.

Таким образом, составленная нами программа экспериментального исследования позволяет ответить на поставленные в исследовании вопросы о степени влияния интеллектуального и личностного факторов на эффективность деятельности учителя. С ее помощью можно определить сильные и слабые стороны в работе педагога, а так же наметить перспективы коррекции отдельных сторон психологической структуры деятельности учителя.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЕНЕДЖЕРОВ

**Смирнова Ю.В., Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского**

За последние два десятилетия резко возрос интерес к тематике межкультурной коммуникации. Одной из явных проблемных зон здесь являются трудности, возникающие при интернациональном общении, незнание культурных стандартов, неготовность преодолевать культурные стереотипы. Происходящие в мире процессы интернационализации и глобализации экономики побуждают научные круги серьезно заниматься вопросом обучения взрослых грамотному межкультурному взаимодействию и формирования у них межкультурной компетенции. Однако, несмотря на то, что в последнее время исследования в этом направлении ведутся весьма активно, они часто сводятся либо лишь к называнию различных стандартов и стереотипов культур взаимодействующих сторон, тщательному выявлению особенностей различных культур с тем, чтобы как можно лучше «подладиться», «подстроиться» под потенциального собеседника по межкультурной коммуникации.

Игнорирование необходимости развивать способность к межкультурному взаимодействию в разных коммуникативных сферах может привести в реальной практике межкультурного общения к культурному шоку, для которого характерны рецидивы, прежде всего психологического характера.

Наше исследование в его теоретических посылах опирается на работы наиболее авторитетных в настоящее время ученых – научной школы П.Н. Шихирева (Россия) и Р. Льюиса (США). Также в своем понимании роли личности в такого рода обучении мы опираемся на концепцию активности личности как обусловленную комплексом социальных установок и внутренней позицией самого индивида (С. Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, В.С. Мухина, П.Н. Шихирев и др.) и утверждение о том, что овладение собственным поведением осуществляется через выбор вспомогательных средств: символов, орудий, знаков (Л.С. Выготский). В прикладной области в первую очередь для нас важными работами стали исследования С. Шроль-Махл и С. Ройтнер по методам обучения грамотной межкультурной коммуникации и взаимодействию в бизнесе.

Цели исследования:

- разработать технологии обучения по преодолению культурных стереотипов и по усвоению культурных стандартов;
- определить структуру межкультурной компетенции;
- разработать модели процессов обучения, позволяющих предотвратить трудности, возникающие при межкультурных бизнес-контактах.

Основа межкультурной компетенции - это толерантность, наиболее полную формулировку которой мы находим у С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова: «Толерантность - это способность индивида без возражений и противодействий воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образа жизни, характера поведения, особенности других индивидов». Из приведенного определения видно, что какой-либо особой подготовки, в частности, психологической, к межкультурной коммуникации не требуется. Для ее успешности нужно лишь умение спокойно воспринимать иное мнение, иной образ жизни.

Мы предполагаем, что эффективным способом развития когнитивного компонента коммуникации является информационный метод: проведение обучающих семинаров, знакомящих с особенностями восприятия действительности в других культурах (влияние на когнитивный и аффективный аспекты) Уже проведенные исследования указали, что анализ критических ситуаций интеракции, "critical incidents" (Фланаган, 1954), является надежным методом обучения взаимодействию в критических ситуациях, в том числе и при межкультурном взаимодействии (Томас, 1988). Мы исходим из положения, что лишь в контрасте с собственной культурой можно выявить чужие культурные ориентации. Следовательно, данный контраст должен быть искусственно воссоздан и в обучающей ситуации. Методически правильным в данном случае, на наш взгляд, является предварительный опрос о том поведении, которое не является ожидаемым от представителей другой культуры.

Из «срочных» методик обучения менеджеров для межкультурного взаимодействия возможно использование ориентирования – быстрого ознакомления с новым для человека окружением, основными нормами, ценностями, правилами бизнес-общения. В качестве подготовки к межкультурному взаимодействию широкое распространение получили так называемые культурные ассимиляторы, которые имеют целью научение человека видению ситуации с точки зрения чужой группы и пониманию их видения мира. Культурные ассимиляторы состоят из описания ситуаций, в которых взаимодействуют персонажи из двух культур, и четырех интерпретаций их поведения – каузальных атрибуций о наблюдаемом поведении.

Для формирования поведенческого компонента наиболее успешно можно применять метод тренинга. Он призван обеспечивать практическое,

ориентированное на непосредственное взаимодействие с членами других групп взаимодействии. Часто применяются программы общекультурного тренинга с акцентом на осознании самого себя представителем этноса или культуры.

Среди многочисленных программ культурно-специфического тренинга особенно широкое распространение получили:

- тренинг, включающий реальные международные контакты, например, семинары-дискуссии, где обсуждаются ситуации, возникающие при бизнес-контактах представителей разных народов;

- атрибутивный тренинг, в котором акцент делается на том, каким образом представители разных народов и культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности.

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ
ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**
Смольникова Л.В., аспирант кафедры психологии и педагогики факультета психологии и управления Томского государственного педагогического университета, Морозин В.Г., заведующий кафедрой психологии и педагогики факультета психологии и управления Томского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор

Подготовка специалистов-профессионалов всегда связана с решением многочисленных психологических вопросов. Одна из таких проблем – анализ личности обучающихся, в частности, ее содержательного ядра – ценностно-потребностной сферы. Решение этой задачи дает возможность психологу предположить причины, побудившие личность выбрать ту или иную профессию, а анализ динамики ценностной системы – выявить закономерности профессионального становления и развития личности студентов.

Основным критерием профессионального отбора в различных сферах человеческой деятельности традиционно является диагностика профессионально важных качеств. Но если в профессиях, предъявляющих повышенные требования к психофизическим и психофизиологическим кондициям кандидатов, этот подход в определенной мере оправдал себя в силу относительной простоты оценки таких качеств, то в сферах деятельности, где ведущей является личностная компонента, связанных, например, с необходимостью принимать ответственные решения, эта концепция уже не представляется столь непогрешимой. Кроме того, сторонники ПВК-подхода так и не смогли прийти к единому мнению даже в вопросе о том, какие качества личности следует считать профессионально важными для той или иной профессии.

В 80-х годах прошлого столетия в отечественной психологии появилась теория индивидуального стиля деятельности, которая во многих аспектах подвергла сомнению идею профессионально важных качеств. Поэтому современная психология труда предпочитает рассматривать ПВК как системное (эмерджентное) профессиональное качество, представляющее собой лишь формальную структуру, которая каждый раз наполняется конкретным индивидуальным содержанием (Ю.П. Поваренков, 2002). С другой стороны, отечественная профориентационная служба продолжает проявлять ставший уже неуместным консерватизм в этой важнейшей области кадровой политики и по-прежнему «цепляется» за отживающие свой век концепции и методики.

Иной подход к этой проблеме может быть реализован на основе концепции ценностно-потребностной сферы личности, которая разрабатывается на кафедре психологии и педагогики факультета психологии и управления Томского государственного педагогического университета.

Любая способность человека, какой бы развитой и совершенной она ни была, никогда не проявится в деятельности до тех пор, пока у него не возникнет соответствующей мотивации. Без такой «энергетической подпитки» любые, даже самые профессионально важные, качества «мертвы». В то же время источником любой деятельности всегда является индивидуальная система потребностей личности, наполняющих своим содержанием номинальную систему формальных общественных ценностей, включающих в себя основные культурные нормы и правила. Результатом слияния этих двух мотивационных структур является формирование ценностно-потребностной сферы личности, которая и представляет собой ее содержательное ядро (В.Г. Морозин, 2003).

Ценностно-потребностная сфера личности – это, с одной стороны, номинальная система общественных ценностей, наполненная индивидуальным потребностным содержанием. Общественные ценности выступают в роли своеобразной формы-шаблона, в которую, как в «прокрустово ложе», укладываются индивидуальные потребности человека. В результате такой «упаковки» они могут удовлетворяться лишь социально приемлемым способом. С другой стороны, ценностно-потребностная сфера личности – это проекция глубинных архетипических ценностных форм, родовых мыслительных стереотипов и шаблонов поведения на индивидуальную потребностную структуру. Такое влияние системы коллективных архетипических ценностных матриц придает ценностно-потребностной сфере личности своеобразный родовой колорит.

Таким образом, ценностно-потребностная сфера личности – это уникальная иерархия индивидуальных потребностей, упорядоченных системой архетипических ценностных матриц, представляющих собой обобщенное

родовое наследие индивида, и формирующуюся под влиянием одобряемой групповым большинством и государством системы формальных общественных ценностей. Она является «личностным компромиссом» индивидуальной потребностной иерархии с системами внешних общественных и коллективных архетипических ценностей.

Бизнес – особая сфера деятельности, которая в первую очередь подразумевает реализацию творческих и интеллектуальных возможностей личности, это такая профессиональная программа, в процессе осуществления которой должны решаться не только конкретные задачи получения прибыли для фирмы, но и проблемы «расширенного воспроизводства» общественных, этнических, цивилизационных потенциалов и реализации этих перспектив в широком социально-экономическом масштабе. Поэтому особое внимание в анализе структуры ценностно-потребностной сферы личности студентов, обучающихся по этой специальности, следует уделить динамике «трансцендентальных потребностей», определяющих направленность индивида на духовный и творческий рост, на саморазвитие и реализацию не только своих лучших качеств, но и способностей своих партнеров по бизнесу. Важным критерием профессионального отбора в этой сфере должен также стать учет интеллектуальных потребностей, которые побуждают личность к познанию и умственной активности, связанной с профессиональной деятельностью. Именно эти ценности и должны использоваться в роли «фильтра» при отборе кандидатов на участие в образовательных бизнес-программах. Остальные зоны ценностно-потребностной сферы личности будут выступать в этом виде профессиональной деятельности как вспомогательные.

Но для того, чтобы практически осуществлять психологическое сопровождение бизнес-программ, необходим соответствующий этой задаче методический аппарат. Разработке и апробации авторских методик, в совокупности составивших единый концептуально обоснованный психодиагностический блок, посвящены исследования, проводимые на кафедре психологии и педагогики ФПУ ТГПУ. В данной статье описан лишь небольшой их фрагмент.

Конкретной целью этого исследования стал содержательный анализ структуры ценностно-потребностной сферы личности студентов финансово-экономического факультета Томского колледжа бизнеса, обучающихся по специальностям «дизайнер» и «менеджер». Были сформированы две экспериментальные группы; одну из них составили студенты 1-го курса отделения дизайнеров, другую – менеджеров. Все участники эксперимента добровольно согласились пройти экспериментально-психологическое обследование, которое проводилось в самом начале обучения с 8 по 25 октября 2004 года.

Всего было обследовано 18 студентов-дизайнеров и 19 – менеджеров. Средний возраст испытуемых, принимавших участие в исследовании 17,5

года, самому молодому 16, старшему – 30 лет. Из 37 обследованных студентов 9 мужчин и 28 женщин.

Первый год обучения в колледже – период адаптации: юноши и девушки приобретают новый статус, у них появляются новые обязанности, к их личности начинают предъявляться новые требования. Поэтому именно в раннем студенчестве начинают интенсивно формироваться побуждения, направляющие личность на индивидуальное самосовершенствование. В этом возрасте впервые проявляется потребность в самопознании, возникает сильное желание реализовать свои возможности в будущей профессиональной деятельности, поэтому для первокурсников, как правило, характерно стремление как можно лучше проявить себя в учебном процессе.

Экспериментальная задача заключалась в сознательном выборе потребностей, формулировки которых предъявлялись на экране монитора. Из 64 слов-потребностей испытуемый должен был отобрать 8, наиболее значимых в жизни любого человека. Эта процедура состояла из трех шагов. Сначала нужно было из 8 потребностей, описывающих каждую из 8 зон ценностно-потребностной сферы личности выбрать по 4 самых важных. Инструкция испытуемому: «Перед вами 8 слов, обозначающих определенные человеческие потребности, которые способны оказать различное воздействие на поведение любого индивида. Внимательно прочитайте весь список и выберите ту из них, которая с Вашей точки зрения является наиболее важной в жизни каждого человека, независимо от того, какое влияние она в себе потенциально несет. Оценивайте только возможную степень этого влияния. Повторяйте эту процедуру с оставшимися словами до тех пор, пока список будет появляться на вашем экране».

После этого формулировки только что отобранных испытуемым потребностей предъявлялись на экране монитора по четыре, и он должен был из каждой четверки выбрать 2 самые значимые. Инструкция тестируемому: «Перед вами список из 4 слов, обозначающих потребности, в той или иной степени значимые для любой личности. Внимательно прочитайте весь список, хорошенько подумайте и выберите ту, которая с Вашей точки зрения оказывает наиболее сильное влияние на поведение человека. Повторяйте эту процедуру с оставшимися словами до тех пор, пока список будет появляться на вашем экране».

Заключительный шаг этого этапа эксперимента – выбор одной потребности из двух уже выбранных. Инструкция испытуемому: «Перед вами пара слов, каждое из которых обозначает потребность, способную повлиять на человека. Мысленно сопоставьте их, подумайте и выберите ту, которая, по Вашему мнению, оказывает более сильное воздействие на поведение любой личности».

Анализируемые в исследовании усредненные показатели сознательного выбора самых значимых потребностей отражают не индивидуальные предпочтения каждого из испытуемых, а только общую групповую тенденцию.

Наиболее предпочитаемой гедонистической потребностью у студентов-дизайнеров является «натура» – 8 предпочтений, у менеджеров самая значимая в этой зоне потребность – «жилище» – 11 выборов, то есть для студентов-менеджеров понятие гедонистических ценностей связано прежде всего с удовлетворением потребности в жилище, в то время как у дизайнеров гедонизм определяется в первую очередь «натуральными», естественными потребностями. Другими словами, менеджеры более социальны в удовлетворении гедонистических потребностей, а дизайнеры – естественны.

В зоне безопасности у студентов-менеджеров доминирующую позицию занимает потребность в деньгах – 10 выборов, у дизайнеров ярко выраженной потребности в этой зоне ценностно-потребностной сферы личности нет: «деньги» – 6 выборов, «забота» – 5, «помощь» – 4. Другими словами, для осуществления своей безопасности студенты-менеджеры чаще всего выбирают социальное средство – «деньги», в то время как у дизайнеров это может быть и «забота», и «помощь». Однако общее между этими группами то, что и те, и другие предпочитают обеспечивать свою безопасность извне, в то время как потребность в «отваге» и «оружии» практически отсутствует и у тех, и у других.

В эго-зоне ЦПСЛ для дизайнеров самой значимой потребностью является «победа» – 9 предпочтений, для менеджеров – «бизнес» – 7 выборов. Кроме того, у последних определенное значение имеют потребность во власти и «победа» – по 5 выборов, то есть у менеджеров в зоне эго-потребностей опять доминирует выраженная материальная направленность и даже потребность во власти приобретает у них материальную окраску; у дизайнеров же явно прослеживается тенденция к самоутверждению.

В экзистенциальной ценностной зоне у дизайнеров доминирует потребность в правде – 12 предпочтений, у менеджеров нет ярко выраженного предпочтения какой-либо потребности в этой зоне ценностно-потребностной сферы личности: «правда» – 6 выборов, «родина» – 5, «бюджет» – 4. У дизайнеров, таким образом, есть тенденция выстраивать свои отношения с обществом и прежде всего с государством на основе принципа справедливости, у менеджеров такой потребности нет.

В группе дизайнеров доминирующей аффилиативной потребностью является «любовь» – 13 предпочтений. В группе студентов-менеджеров такой явно доминирующей потребности нет, преобладают потребности в дружбе – 7 выборов и любви – 7 выборов. Этот факт может свидетельствовать о том, что в целом дизайнеры более эмоциональные и эстетичные моло-

дые люди, менеджеры – более «приземленные», практичные и эгоистичные, настроенные в первую очередь на удовлетворение материальных потребностей. Об этом также свидетельствуют результаты содержательного анализа первых четырех зон ценностно-потребностной сферы их личности.

Самыми жизненно важными когнитивными потребностями у дизайнеров являются «талант» – 7 предпочтений, «истина» – 5, «знание» – 4; менеджеры выбирают те же самые потребности, но порядок их предпочтения другой: «знание» – 8 выборов, «талант» – 5, «истина» – 3. Таким образом, менеджеры более ориентированы на приобретение знаний, необходимых для профессионального совершенствования, их цель – чем больше знаешь, тем эффективнее работаешь и получаешь больше денег. Главная потребность дизайнеров – «талант», то есть направленность на реализацию своих способностей, своего творческого потенциала. Такие личности часто самоактуализируются в области искусства. Это еще одно косвенное подтверждение гипотезы о том, что в основе деятельности менеджера лежат материальные эго-потребности, дизайнерами движут в основном эстетические, духовные побуждения.

Самой значимой потребностью в ритуальной зоне ЦПСЛ для менеджеров является «память» – 11 выборов. Дизайнеры отдают 7 предпочтений этой же потребности и 6 – «клятве». В этой потребностной зоне между дизайнерами и менеджерами нет таких значительных различий, как в других, но, тем не менее, более выраженная верность «клятве» у дизайнеров может свидетельствовать об их предпочтительной ориентации на внутренние критерии поведения по сравнению с менеджерами.

Доминирующей трансцендентальной потребностью у дизайнеров можно считать «музыку» – 8 предпочтений; для менеджеров ведущей потребностью в этой ценностной зоне является «мораль» – 7 выборов: у менеджеров самая значимая потребность в этой зоне ЦПСЛ связана с соблюдением моральных норм и правил поведения; дизайнеры связывают эту ценностную зону с индивидуальными побуждениями и переживаниями. Этот факт еще раз подтверждает гипотезу о преимущественном наполнении их ценностно-потребностной сферы личности эстетическими и духовными потребностями, которые свидетельствуют об их выраженной склонности к самореализации своего творческого потенциала. Нельзя сказать, что эта тенденция отсутствует у студентов-менеджеров, она у них есть, но проявляется в стремлении следовать принятым в обществе нормам и правилам поведения, то есть делать все как надо, как все. Это – тоже самоактуализация, но иного плана и уровня.

Таблица 1

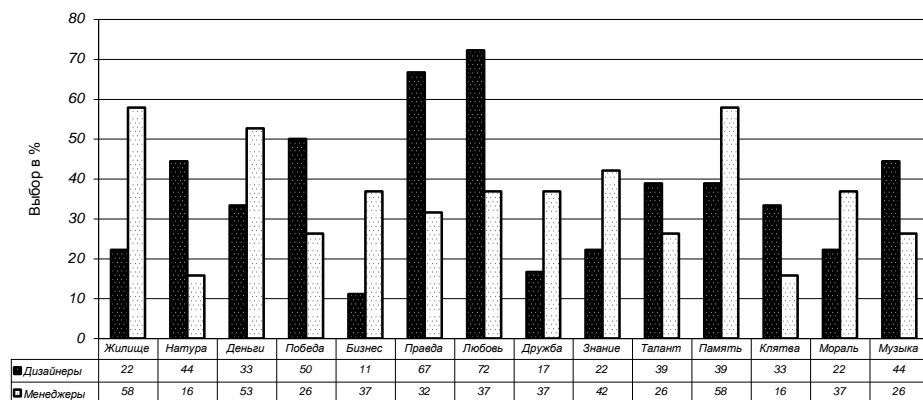
Зоны ЦПСЛ	Дизайнеры – 18		Менеджеры – 19	
	Потребности	Выборы	Потребности	Выборы
Гедонистическая	Натура	8	Жилище	11

Безопасности	Деньги	6	Деньги	10
Эго	Победа	9	Бизнес	6
Экзистенциальная	Правда	12	Правда	7
Аффилиативная	Любовь	13	Дружба	7
Когнитивная	Талант	7	Знание	8
Ритуальная	Память	7	Память	11
Трансцендентальная	Музыка	8	Мораль	7

Обобщенный содержательный анализ количественных показателей, полученных в эксперименте, свидетельствует о том, что наиболее значимыми для студентов 1-го курса Томского колледжа бизнеса ценностями, наполняющими структуру ценностно-потребностной сферы их личности, являются «деньги», «правда», «любовь», «дружба», «память». Но они по-разному распределились в сравниваемых студенческих группах (Табл.1).

У дизайнеров и менеджеров есть как общие, так и специфические потребности, наполняющие определенные зоны ЦПСЛ. Полученные результаты дают возможность определить список наиболее значимых потребностей, которые представляют структуру ценностно-потребностной сферы личности студентов Томского колледжа бизнеса. Этот список представлен на рис.1, где отражена частота выборов этих потребностей в процентах по отношению к общему числу возможных выборов. Учитывались только те ценности, которые хотя бы в одной из экспериментальных групп выбирались не менее чем в $\frac{1}{3}$ случаев.

Рис. 1. Значимые потребности у студентов-менеджеров и дизайнеров



Общая содержательная картина структуры ценностно-потребностной сферы личности студентов Томского колледжа бизнеса свидетельствует о значительном преобладании «внутренне опредмечиваемых» потребностей, таких, как «любовь», «правда», «победа», «натура», «музыка» у дизайнеров, и, наоборот, доминировании «внешне опредмечиваемых» потребностей, таких, как «жилище», «деньги», «знание», «бизнес» у студентов-менеджеров. Тот факт, что эти различия выявлены уже у первокурсников, свидетельствует о том, что ценностно-потребностная сфера личности этих студентов уже наполнена соответствующими потребностями, и это в значительной степени определило их профессиональный выбор. Дальнейшая содержательная динамика ценностно-потребностной сферы личности этих студентов покажет, в каком направлении она будет развиваться в процессе обучения. Но это уже другая проблема, которая требует специального исследования.

Таким образом, в ценностно-потребностной сфере личности студентов-дизайнеров доминирующую роль играют потребности, способствующие их эстетическому и духовному развитию, которые направляют их на самореализацию имеющегося у них творческого потенциала. У студентов-менеджеров в структуре ценностно-потребностной сферы личности ведущая роль принадлежит материальным по своей сути потребностям, которые заставляют этих молодых людей ориентироваться на заданные извне нормы и эталоны, стремиться поступать «как надо», «как все», а не «как могу», «как способен». Поэтому их нельзя назвать самоактуализирующимися в полном смысле слова, так как самоактуализация, по крайней мере в понимании А. Маслоу (1999), уже сама по себе подразумевает свободу от внешнего влияния и самостоятельность выбора. С другой стороны, система доминирующих в структуре ценностно-потребностной сферы личности студентов-дизайнеров потребностей свидетельствует о выраженной творческой направленности их деятельности.

**СТИЛИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-
ПСИХОЛОГОВ 1-3 КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**
Сорокина Ю.Л., соискатель кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

Актуальность изучения совладающего поведения студентов обуславливается тем, что его эффективность влияет на успешность преодоления различных стрессовых ситуаций, сопровождающих учебу студентов на протяжении всех лет обучения в вузе. Начальный этап обучения (1-2 курс) определяется как период кризиса адаптации к вузу, который является одним из кризисов профессионального становления. Преодоление данного кризиса

связано с использованием эффективного совладающего поведения, что определяет успешность обучения и влияет на профессиональное развитие личности студента.

Совладающее поведение понимается как индивидуальный способ взаимодействия личности с трудной жизненной ситуацией путем осознанных когнитивных, поведенческих и эмоциональных усилий, которые позволяют изменить, разрешить критическую ситуацию или привыкнуть к ней, терпеть ее воздействие или уклониться от требований, которые она предъявляет.

Исследователи выделяют три основных стиля совладающего (копинг) поведения: проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг и копинг, ориентированный на избегание.

Для изучения стилей совладающего поведения было проведено исследование на выборке студентов - психологов 1-3 курсов (специальности – «психология» и «история, психология»). Общий объем испытуемых составил 172 человека, из них 143 девушки и 29 юношей.

Для оценки стилей совладающего поведения использовался опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» («Coping Inventory for Stressful Situations» (CISS)), авторы Норманн С. Эндлер, Джеймс Д.А. Паркер (1990, Канада), адаптированный к русскоязычной выборке Т.Л.Крюковой (2001).

Опросник позволяет диагностировать 3 основных стиля совладающего поведения, содержит 48 утверждений, которые разбиваются на 3 шкалы:

- копинг, ориентированный на решение проблемы (16 вопросов);
- копинг, ориентированный на эмоции (16 вопросов);
- копинг, ориентированный на избегание (16 вопросов), включающий две субшкалы: отвлечение (8 вопросов) и социальное отвлечение (5 вопросов).

Каждая из шкал содержит утверждения, описывающие реакции человека в трудных, огорчающих или стрессовых ситуациях, характеризующие определенный стиль совладающего (копинг) поведения.

Проблемно-ориентированный копинг предполагает анализ проблемы, поиск решений, привлечение опыта решения подобной проблемы в прошлом, планирование и исполнение действий, распределение времени, контроль ситуации, саморегуляцию состояния и мобилизацию усилий для решения проблемы.

Эмоционально-ориентированный копинг включает переживание чувства вины за нерешительность и неспособность справиться с ситуацией, слишком эмоциональное отношение к проблеме, погружение в переживание боли и страданий, сосредоточение на своих недостатках, бездействие, нервное напряжение, чувства раздражения, беспомощности.

Копинг, ориентированный на избегание, включает две субшкалы:

- «отвлечение» предполагает, что человек в трудных ситуациях предпочитает заниматься различными делами, не решая возникшую проблему: ходить по магазинам, ничего не покупая, спать больше обычного, баловать себя едой, смотреть кинофильм, брать отгул или отпуск;

- «социальное отвлечение» – это стремление человека контактировать с другими людьми в трудных ситуациях (звонить другу, идти в гости, проводить время с дорогим человеком), при этом общение не предполагает разрешения возникшей проблемы.

Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики: непараметрические критерии – угловое преобразование Фишера (критерий Φ^*), который позволяет учитывать неравномерное количественное соотношение юношей и девушек в исследуемой выборке, и критерий Манна – Уитни (U).

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Выявлен уровень выраженности отдельных стилей совладающего (копинг) поведения у студентов младших курсов (Таблица 1).

Таблица 1.
Уровень выраженности стилей совладающего (копинг) поведения студентов-психологов 1-3 курсов

Копинг-стиль	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Проблемно-ориентированный	20,35%	68,02%	11,63%
Эмоционально-ориентированный	28,49%	52,91%	18,60%
Избегание	13,95%	32,65%	55,23%
Отвлечение	20,93%	38,95%	40,12%
Социальное отвлечение	9,30%	36,05%	54,65%

Выявлены следующие различия в степени выраженности разных стилей совладающего (копинг) поведения у студентов.

Большая часть студентов используют избегающий стиль - высокий уровень выраженности которого (копинг поведение, ориентированное на избегание) обнаружен у 55,23% испытуемых, в том числе студенты чаще используют социальное отвлечение(54,65%).

Две трети студентов (68,02%) используют проблемно-ориентированный стиль на среднем уровне выраженности.

52,91% студентов, участвующих в исследовании, используют эмоционально-ориентированный стиль на среднем уровне выраженности.

Проанализированы различия между юношами и девушками на каждом курсе по стилям совладающего (копинг) поведения. Значимые различия были выявлены по стилю, ориентированному на избегание у студентов 3 курса (Таблица 2).

Таблица 2.

Достоверность различий у студентов 3 курса по стилю совладающего (копинг) поведения, ориентированному на избегание

Стиль совладающего (копинг) поведения	Пол	Уровень выраженности стиля	Доля лиц (%), использующих данный стиль	Значение критерия ϕ	Уровень значимости ϕ^*
Копинг, ориентированный на избегание	Юноши	Высокий	79%	2,190	$\phi^*=1,801^*$
	Девушки	Высокий	48%	1,531	

* данные различия являются значимыми на 5%-ом уровне значимости, $p=0,036$.

Среди студентов – психологов 3 курса юноши чаще используют избегающий стиль.

У студентов 1 и 2 курсов значимых различий между юношами и девушками не обнаружено.

Проанализированы различия по стилям совладания между курсами по каждой из специальностей.

У студентов специальности «история, психология» значимые различия выявлены между 1 и 3 курсом по субшкале «социальное отвлечение»: студенты 1 курса чаще используют данный стиль совладания (Таблица 3).

Между студентами 1 и 2, а также студентами 2 и 3 курсов значимых различий не выявлено.

Таблица 3.

Достоверность различий у студентов 1 и 3 курсов специальности «история, психология» по копинг-стилю «социальное отвлечение»

Копинг-стиль	1 курс	3 курс	U	Значимость различий
Социальное отвлечение	18,11	15,94	154,500	0,040*

* данные различия являются значимыми на 5%-ом уровне значимости.

У студентов 1 и 3 курсов, 2 и 3 курсов специальности «психология» значимые различия обнаружались по проблемно-ориентированному стилю совладающего (копинг) поведения (Таблица 4).

Таблица 4.

Достоверность различий у студентов 1,2 и 3 курсов специальности «психология» по проблемно-ориентированному стилю

Копинг-стиль	1 курс	2 курс	3 курс	U	Значимость различий
Проблемно-ориентированный		55,60	59,10	425	0,031*
	55,70		59,10	333	0,040*

* данные различия являются значимыми на 5%-ом уровне значимости

Выявленные различия свидетельствуют, что уровень проблемно-ориентированного стиля у студентов 3 курса выше, чем у студентов 1 и 2 курсов специальности «психология».

Таким образом, в результате исследования стилей совладающего (копинг) поведения у студентов - психологов 1-3 курсов были выявлены следующие особенности копинг-поведения и значимые различия в уровне исследуемого признака:

1. Совладающее (копинг) поведение студентов характеризуется высоким уровнем выраженности стиля, ориентированного на избегание (55,23% испытуемых), средним уровнем выраженности проблемно-ориентированного (68,02%) и эмоционально - ориентированного стиля совладания (52,91%).

2. Выявлены значимые различия (на 5%-ом уровне значимости) по стилю, ориентированному на избегание у юношей и девушек 3 курса: уровень копинг - стиля, ориентированного на избегание у юношей выше, чем у девушек.

3. Выявлены значимые различия (на 5%-ом уровне значимости) между курсами по каждой из специальностей:

- у студентов специальности «психология» уровень проблемно-ориентированного стиля совладания на 3 курсе выше, чем на 1 и 2 курсах;
- у студентов специальности «история, психология» уровень «социального отвлечения» на 1 курсе выше, чем на 3 курсе.

МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Субботина Л.Ю.

Психологическая защита - это система регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта, обеспечивающая сохранение целостности личности в угнетающем влиянии социума. Учитывая, что психологическая защита призвана оберегать личность в це-

лом, мы вынуждены логически предположить, что это сложный психический феномен, имеющий многочисленные связи как с самой личностью, так и с социумом, в котором данная личность развивается. То, что психологическая защита в виде компонентов включает защитные механизмы, еще не позволяет определить, в чем сущность данного феномена. Проблема категориального определения предмета исследования всегда является одной из самых сложных. Не составляет исключения и понятие «психологическая защита». Изучение психологической защиты свидетельствует о когнитивной сложности данного феномена. Психологическая защита отражает взаимодействие субъекта со средой, она имеет системную организацию, процессуальную динамику и собственные четкие механизмы реализации.

Психологическая защита является системным образованием, тесно связанным со всеми остальными подсистемами личности. В своих исследованиях мы выявили многообразные связи психологической защиты с отдельными личностными состояниями и свойствами, направленностью личности, самосознанием, самореализацией, личностным опытом. Очевидно, что психологическая защита является подструктурой личности и состоит из многообразных вариаций психологических механизмов.

Система психологической защиты не является суммой отдельных механизмов защиты. Психологическая защита включает четыре компонента: физиологическая основа, психологическое содержание, исполнительский компонент (инструментальный), мотивационный компонент. Отдельные механизмы могут быть редуцированы по некоторым компонентам. В нашем исследовании проявление всех четырех компонентов психологической защиты на уровне отдельного механизма выявлено только для механизмов рационализации и отрицания.

Защитные механизмы объединяются системными связями в единые структурные комплексы. Наиболее устойчивые структурные комплексы, выявленные нами, это «компенсация-сублимация-отрицание»; «регрессия-проекция-смещение-рационализация»; «регрессия-отрицание-сублимация». Основной задачей нашего исследования явилось изучение структуры защитных механизмов и их деформации в зависимости от факторов, влияющих на личность. С точки зрения системного подхода, система только тогда устойчива, когда она имеет сбалансированное соотношение входных и выходных каналов связи с внешними структурами.

Проведенный нами анализ выявил взаимосвязи психологической защиты в форме конкретных механизмов на нейродинамическом уровне. В зависимости от структуры свойств нервной системы и темперамента человек по-разному реагирует на стресс. Выявленная нами взаимозависимость нейродинамических свойств и психологической защиты позволила нам выделить типологию защитного поведения на основе нейродинамики. Люди с

сильным типом нервной системы используют всего несколько защитных комплексов, так как им вполне хватает внутренних ресурсов для преодоления сложной ситуации. Люди со слабым типом нервной системы используют большое количество защитных механизмов и сложные их комплексы. Причем их защита имеет малую взаимосвязь с другими личностными характеристиками. Именно такая защита необходима данному типу, ведь люди со слабым типом нервной системы характеризуются высокой тревожностью. Большое количество защитных механизмов, их взаимосвязанность помогают справиться с тревогой, т.к. «включение» одного механизма ведет к активизации других. Такие механизмы можно назвать «звездными» за их связь с остальными защитными стратегиями. Например, компенсация может выступать как изначальный запускающий механизм или как звено в комплексе механизмов. Следовательно, нейродинамические свойства могут выступать как локальные структуры, на которые наложена психологическая защита. Содержание психологической защиты продуцируется на когнитивном уровне. В самом общем виде психологическая защита – это неосознанное искажение восприятия действительности, способствующее созданию более благоприятного ее и своего собственного образа. В результате такого искажения смягчается противоречие и снимается или сглаживается внутриличностный конфликт.

Исследования показали, что индивидуальные репертуары защитных механизмов по мере развития личности могут трансформироваться в индивидуальные стили переживания травмирующих событий. Тогда они выступают как часто повторяющиеся и постепенно отрабатываемые способы помощи себе при конфликтах. В их основе лежат специфические приемы обработки информации, соответствующие возможностям личности и предохраняющие ее от наиболее серьезных для нее последствий.

Нашими исследованиями подтверждено, что психологическая защита входит составляющим компонентом в системы направленности, адаптации, мотивации, самооценки личности. Следовательно, феноменологически психологическая защита проявляется на личностном уровне.

Мы проанализировали структуру психологической защиты в связи с особенностями образа «Я», а также изучили взаимосвязь между защитными механизмами и поведением личности в группе. Общая закономерность выражается в существовании связи структуры психологической защиты с особенностями образа «Я» и поведенческими тенденциями в реальной группе. Опираясь на результаты исследования, мы выстроили модель взаимосвязи психологических защит личности с другими элементами структуры личности, реализуя системный принцип организации психики, а также модель взаимодействия механизмов в структуре психологической защиты.

Таким образом, психологическая защита является полиструктурным феноменом, состоящим из суммы защитных механизмов, имеющих системную организацию, и личностных поведенческих моделей.

По мнению Рейха все структурные характеристики личности – это единый защитный механизм. Психологическую защиту следует рассматривать как глобальный, интегральный феномен. Механизмы психологической защиты «имплантированы» в глубинную структуру личности, в процессе возраста происходит их генезис. Личность может выступать мегаструктурой для формирующейся модели защитного поведения и определять для себя защитный стиль.

Дальнейший анализ психологической защиты проведен на функциональном уровне. Психологическая защита характеризуется с т.з базовой функции, которую она выполняет в данной ситуации.

1.Функция уменьшения воздействия и ликвидации последствий психологической травмы. В эту группу входят защиты, направленные на снижение чувства тревоги, связанного с конфликтом; психическая деятельность, направленная на спонтанное изживание последствий психической травмы; создание защитной системы стабилизации личности.

2.Функция искажения ситуации. В эту группу входят защиты, связанные с искажением ситуации на уровне перцепции и трансформирования ее в удобную для личности.

3.Функция адаптации. В эту группу входят защиты, устраняющие из памяти конфликтную, травмирующую информацию с помощью внутренней перестройки, направленной на гармонию с внешним миром. Защитные механизмы выступают, когда личность не может адекватно оценить чувство беспокойства, не может справиться со стрессом. Это механизмы компенсации психической недостаточности.

4.Функция обороны внутреннего «Я». Механизмы этого типа обеспечивают пассивную или агрессивную форму реакции. Эти механизмы чаще всего используются в ситуациях, которые приводят к неврозу.

5.Функция селекции информации. Это механизмы блокировки угрожающей информации в мозге. Механизмы ограждают сферу сознания от негативных, травмирующих личность переживаний.

6. Функция поддержания целостности сознания. Защита ограждает сознание от информации, которая может разрушить целенаправленное мышление, соответствующее отображаемой ситуации. Благодаря этим защитам, сознание на субъективном уровне сохраняет свою целостность.

В рамках системно-структурного подхода можно говорить о компенсаторной функции отдельных защитных механизмов как компонентов системы. Следовательно, большее количество защитных механизмов определяет большие компенсаторные возможности. Этот факт подтверждается изу-

чением выборки участников локальных войн (военнослужащих, побывавших в «горячих точках»). Обнаружено наличие значительных деформаций в личностной защитной структуре по сравнению с контрольной выборкой.

Ситуации, требующие психологической защиты, характеризуются реальной или кажущейся угрозой целостности личности, ее идентичности и самооценке. Поэтому с содержательной точки зрения психологическую защиту можно рассматривать и как свойство психологической системы деятельности, выражающееся в переработке актуальной информации в форму, обеспечивающую личности субъектную целостность, относительную независимость и соответствующую «Я-Концепции».

Таким образом, мы констатируем, что психологическая защита является многомерным психическим феноменом, имеющим многоуровневое строение, и отличается полифункциональностью. В результате нарушения нормального существования (стресс, патология, зависимость) фиксируется устойчивое различие системы психологической защиты по сравнению с нормальной выборкой (по параметрам количества защитных механизмов, их связей и силе выраженности). Мы трактуем это как деформацию системы психологической защиты. Эта деформация позволяет личности находить более приемлемые модели поведения с учетом конкретного личностного восприятия мира.

В наших исследованиях феномен деструкции прослежен на всех уровнях социального поведения: как в конкретных ситуациях, так и устойчиво во времени, в разных профессиональных и возрастных группах. Продуктивный или непродуктивный стиль жизни зависит от формирующегося блока защитных механизмов. Защитные механизмы выступают как устойчивые конструкты личности и содержат в себе поведенческие стратегии так называемого совладающего поведения.

Традиционно рассмотрение психологической защиты шло на субъектном уровне индивидуально-личностной защиты. Однако социальная природа человека обеспечила формирование защитных социально детерминированных моделей. Существует социальная защита «Мы-Образа». Необходимость приспосабливаться к обществу порождает стандартизацию мышления и поведения. Трансформируясь в стереотипы, стандартизация облегчает и упрощает взаимодействие людей, делая его более предсказуемым и достаточно однозначным. Стереотипы формируются в процессе онтогенетического развития в процессе воспитания, выполнения профессиональной модели. Стереотип по существу представляет собой социально-психологический «фрейм», обеспечивающий комфортность и уверенность в общении людей, различающихся по достаточно существенным признакам (возраст, пол, образование, социальная принадлежность и т.п.) В связи с этим стереотипы являются мощной социальной формой защиты от психологических кризисов и

средством поддержания личностного равновесия.

Другая сторона социальной защиты – это принятие коллективной модели поведения в конфликтной ситуации, позволяющей, как и в ситуации с военной обстановкой, ослабить степень личной ответственности. Наиболее ярко защита проявляется в сопротивлении новациям. Под сопротивлением понимается многогранное явление, вызывающее отсрочки, непредвиденные расходы и нестабильность процесса стратегических изменений. Сопротивление является проявлением иррационального поведения организации, отказа принять новые черты реальности. Анализ системы психологических защит и способов сопротивления изменениям, распространенным в данной организации, требует рассмотрения на уровне социальной организации.

Учитывая многомерный характер психологической защиты, мы рассмотрели ее особенности на всех уровнях: от нейродинамического до социального. Мы пришли к выводу, что для адекватного представления об исследуемой системе необходимо использовать понятие метасистемного уровня организации. Именно анализ психологической защиты в рамках метасистемного принципа поможет преодолеть те противоречия и несогласованность теоретического обобщения данного психического феномена, которые мы наблюдаем на всех уровнях анализа: определение, исторические подходы, методические средства, категориальная и уровневая принадлежность и т.п. Попытки углубиться в анализ психологической защиты высвечивают такую многогранность, глубину и многослойность проблемы, что становится ясна необходимость ее самостоятельной разработки как базовой проблемы персонологии.

ДЕСТРУКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В СТРЕССОГЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Субботина Л.Ю. (г. Ярославль), Жаданюк А.С. (г. Тверь)

Психологическая защита – это феномен личности, который обеспечивает неосознанное искажение восприятия действительности, способствующее созданию более благоприятного ее и своего собственного образа. В результате такого искажения смягчается противоречие и снимается или сглаживается внутриличностный конфликт. Личность – подсистема социума, однако в силу высокой энтропии личность может не сохранять устойчивость и «растворяется» в социуме. Система требований и правил расширяет личность до уровня социального норматива и относительно нивелирует личностную уникальность. Но законы существования личности утверждают: внутренний мир человека эволюционирует и функционирует по вероятностным законам и нельзя предсказать величину воздействия на внутренний мир любых возмущений начальных условий. Следовательно, должны существовать

возможности для реализации этих законов. Носитель субъективного мира может дистанцироваться от объективного мира, погружаться в себя, может порождать новый мир и объективировать его. Одним словом, быть его создателем, хозяином или заложником.

Для сохранения своей целостности, системности личности надлежит иметь устойчивые ограничители от деформирующих социальных влияний. Современная жизнь личности перенасыщена информацией, стрессогенами, дефицитом времени, инновационными факторами среды и многими другими обстоятельствами, которые делают жизнь человека напряженной, нестабильной и дискомфортной. Человека охватывают тревога, пессимизм, возникают мелкие и крупные конфликты, а это еще больше усугубляет ситуацию напряженности. Чувство тревоги «запускает в действие» специальные механизмы, которые способны защитить наше сознание от разрушительного действия негативных переживаний и обеспечить субъективное ощущение комфорта.

Такой «ограничивающей формой» и служит психологическая защита. Она состоит из совокупности защитных механизмов и их поведенческих моделей. Возникновение защитного поведения осуществляется по следующей схеме. Трудные жизненные обстоятельства требуют от человека определенных действий, находящихся на пределе адаптивных возможностей или даже превосходящих их. Возникает вопрос, почему разные люди различно воспринимают одни и те же ситуации, почему, имея в своем активе одинаковый набор моделей защитного поведения, в одинаковой ситуации используют различные модели. Ситуации, требующие психологической защиты, характеризуются реальной или кажущейся угрозой целостности личности, ее идентичности и самооценке. Поэтому с содержательной точки зрения психологическую защиту можно рассматривать как свойство психической функциональной системы перерабатывать актуальную информацию в форму, обеспечивающую личности субъектную целостность, относительную независимость и соответствующую «Я-Концепции». В нашем исследовании мы попытались соотнести ситуации, актуализирующие защитное поведение и механизмы защиты. Такая классификация очень важна в практике, т.к. она необходима при разработке реабилитационных мер и диагностике психологической защиты. Механизмы встроены в структуру личности и системно связаны между собой. Они продуцируют стабильные формы поведения на основе «закрепленных в культуре сценариев жизни».

В основе психологической защиты лежит чувство тревоги. Тревога является ответом личности на психологическую травму. Психологическая травма деструктурирует нормальную личностную структуру и формирует относительно независимые компоненты, отвечающие за поведение в тех или иных ситуациях. Происходит диссоциация отдельных личностных сфер.

Деформации подвергается прежде всего эмоционально-волевая сфера. Психологическая защита может рассматриваться как система стабилизации личности, проявляющаяся в устранении или сведении к минимуму отрицательных эмоций чувства тревоги, возникающих при критическом рассогласовании картины мира с новой информацией. Тревога нарушает баланс «входов» и «выходов» в личностном поведении. Вследствие этого происходит распадение или деструкция психологической защиты на отдельные, приобретающие относительную самостоятельность функционирования защитные механизмы. Но соответственно «распадается» и поведение человека. Поведение модифицируется в ту форму, которая характерна для наиболее активно (или интенсивно) функционирующего защитного механизма (доминирующего механизма защиты). Эта модель поведения распространяется на всю личность и определяет ее реагирование на ситуацию в целом. Вариативность поведения резко снижается, оно шаблонизируется в относительно узкой форме. На уровне операционных механизмов это находит отражение в распаде общей системы психологической защиты и проявлении отдельных, не связанных между собой защит и диадных блоков защит, как правило, очень ограниченного набора.

Наше исследование доказало, что у лиц, сталкивающихся с высокой степенью опасности в своей деятельности, происходит деформация структуры защитных механизмов. Эта деформация выражается в уменьшении общего количества используемых защит, уменьшении связей между ними и появлении «блоков защит». Мы назвали это явление законом деструкции защиты. В наибольшей степени такая деформация просматривается у людей побывавших в «горячих точках». Следствием такой деформации является снижение адаптации к разнообразным социальным ситуациям. Особенности жизни в боевых условиях приводят к тому, что состояние индивида после увольнения в запас характеризуется тем, что Э. Эриксон назвал «кризисом идентичности». Эриксон определил кризис идентичности как утрату тождественности самому себе, самооценности и веры в свою роль. Это проявляется в нарушении способности личности участвовать в сложных социальных взаимодействиях (участие в интимных отношениях и трудовой деятельности), в которых происходят реализация человеческой личности и подтверждение ее идентичности.

Люди, долгое время находившиеся в экстремальных условиях и соответственно работающие в условиях, приближенных к экстремальным, имеют тенденцию к уменьшению числа моделей поведения и снижению адаптационных возможностей. Вследствие ограничения числа моделей поведения снижен и уровень развития творческого потенциала личности. Как следствие снижения творческого потенциала личности снижен уровень самоактуализации личности. Так как уровень самоактуализации невысок, может присутст-

воват и субъективная неудовлетворенность деятельностью, провоцирующая дальнейшую деформацию личности уже за пределами травматической ситуации.

Чем выше стрессогенный опыт личности, тем меньшее количество защитных механизмов использует личность, и частота связей между механизмами мала. Специфику психологической защиты в таком случае составляет значительное (статистически достоверное при $p < 0.05$) сужение диапазона (количества) и снижение активности (силы, выраженности) защитных механизмов. Например, защитный личностный арсенал в группах военнослужащих, прошедших войну в Чечне, характеризуется узостью и стереотипностью: 1-2 защитных механизма (в большинстве случаев механизмы изоляции и отрицания). Аналогичные тенденции прослеживаются в группах руководителей и работников милиции, имеющих высокий уровень профессиональной ответственности.

Чем выше тревога, тем меньше активных механизмов и их диад. Когда тревожная ситуация заканчивается, то изменение, произошедшее в системной организации психологической защиты, сохраняется еще некоторое время, обладая своего рода инерцией, что отражается на поведении личности (неуверенном и частично неадекватном). Если стрессовые ситуации, сопровождающие жизнь личности, повторяются очень часто (управляющие, педагоги, милиционеры), очень сильны (СОБР, присутствие в «горячих точках») или имеют устойчивый затяжной характер (потеря близкого человека), то это провоцирует интерферирующее наложение одного переживания ситуации на другое и стабилизацию принятой формы поведения. Происходит своего рода капсулирование поведенческой модели вне зависимости от ее адекватности в тех или иных условиях. В итоге развитие личности идет в деструктивном направлении. Деформации структуры психологической защиты имеют следствием возникновение новых coping-моделей поведения, более комфортных для личности, но наименее социально одобряемых (агрессивных, изоляционных и т.п.). В результате снижается уровень продуктивности взаимодействия таких личностей с окружающими.

В рамках нашего исследования также установлено, что в общей структуре психологической защиты один механизм всегда является доминирующим. Например, для людей, переживших сильный стресс, доминирующим механизмом чаще всего выступает изоляция, для ответственных руководителей – формирование реакции, а для алкоголиков – вытеснение. В рамках системно-структурного подхода можно говорить о компенсаторной функции отдельных защитных механизмов как компонентов системы. Следовательно, большее количество защитных механизмов определяет большие компенсаторные возможности. Уровень защитной психологической активности у разных людей различен. У одних защита начинает действовать сра-

зу, как только возникает эмоциональное напряжение, и приобретает высокую интенсивность. Другие отличаются поздно наступающей и сниженной психической активностью. Исследования свидетельствуют, что качество и форма используемых защитных механизмов связана с типом личности.

Наши исследования позволяют утверждать, что закон деструкции личности носит универсальный характер и проявляется в любых стрессогенных ситуациях, актуализирующих психологическую защиту. Причем в определенных условиях он реализуется в устойчивой форме, формируя определенный защитный стиль, сохраняющий личностные деформации на длительное или постоянное время.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Суворова Г.А., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии младшего школьника, директор Центра психологического консультирования Московского педагогического государственного университета (г. Москва)

В настоящее время все большее число психологов проявляет интерес к деятельностной проблематике. Исследователей не смущает существование разных вариантов деятельностного подхода, разных теорий деятельности и отсутствие единой точки зрения в понимании сущности и принципов деятельностного подхода в психологической науке. Справедливым остается мнение Е.А.Климова о необходимости проверки психологических теорий деятельности прежде всего на конкретных профессиях. Считая вопрос о разработке общепсихологической теории деятельности чрезвычайно важным, он отмечает, что психологическая теория деятельности останется недостаточно общей, если будет строиться на фактах «ничьей» деятельности в «никакой» специальной области, как нередко и бывает (1992). Констатируя факт изучения человеческой деятельности различными дисциплинами, В.В.Давыдов ставит вопрос о важности разработки междисциплинарной и общепсихологической теории деятельности (1996).

Современная психологическая наука располагает обширными знаниями по проблеме деятельности. Вместе с тем существующее многообразие теоретических подходов к ее исследованию и дискуссионный характер многих ее аспектов существенно затрудняют системное видение современного научного знания по психологии деятельности. При существовании различных взглядов на проблему деятельности, ее сущность, структуру и механизмы общепризнанно, что деятельностный подход является важным методологическим принципом отечественной психологии, раскрывающим закономерности развития сознания и личности человека на разных этапах его онто-

генеза. С.Л.Рубинштейн (1922), подчеркивая факт многообразной связи всей психологической проблематики с изучением деятельности, отмечает, что «в деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются». В этом же контексте высказывает свое мнение В.В.Давыдов (1988). Понятие деятельностного подхода, применяемого в исследовательской практике к изучению отдельных сторон поведения, выражает, по его мнению, некоторую общую направленность в подходе к человеку на основе использования различных моментов понятия деятельности.

Большую объяснительную силу категории деятельности подчеркивает Б.Ф.Ломов (1984). Он отмечает многозначность термина «деятельность» и предостерегает от его вольного использования. Анализ категории деятельности и ее взаимоотношений с другими категориями психологической науки Б.Ф.Ломов выделяет в самостоятельную научную задачу.

Большую работу по обобщению исследований в области разработки принципа единства сознания и деятельности в отечественной психологии проделали составители «Психологического словаря» (1996). Они выделяют следующие направления в разработке деятельностного подхода в психологии:

- филогенетическое направление, представленное разработкой проблемы возникновения психического отражения в эволюции, выделяющее стадии психического развития животных в зависимости от их деятельности (А.Н.Леонтьев, К.Э.Фабри, др.);

- антропологическое направление, представленное разработкой проблемы возникновения сознания в процессе трудовой деятельности человека (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и др.);

- социогенетическое направление, исследующее различные отношения деятельности и сознания в условиях разных исторических эпох и культур (А.Р.Лурия, М.Коул);

- деятельностно-ориентированные теории: теория периодизации психического развития в онтогенезе Д.Б.Эльконина; теория развивающего обучения В.В.Давыдова, др.;

- пато- и нейропсихологическое направление, исследующее роль конкретных форм деятельности в развитии и коррекции распада высших психических функций (А.Р.Лурия, Е.Д. Хомская, Л.С.Цветкова, Б.Ф.Зейгарник и др.).

Анализ проблемы деятельности в психологии (Г.А.Суворова, 2000, 2003) показывает, что в качестве полноценных направлений в русле деятельностного подхода выделяются и другие. В.В.Давыдов, Л.С.Радиховский (1980) относят ряд идей Л.С.Выготского к деятельностному подходу, это прежде всего тезисы о деятельностной детерминации психики и орудийной

опосредствованности психических функций. Н.Ф.Талызина (1987, 2002) считает, что образцом деятельностного подхода в психологии может служить теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Она считает, что в трудах П.Я.Гальперина заложены основы деятельностной теории учения. По ее мнению, именно деятельностный подход, распространенный на все области психологии, и в первую очередь на общую психологию, приведет к построению деятельностной психологии.

Как самостоятельное научное направление в разработке деятельностного подхода существует субъектно-деятельностное, реализующее методологический принцип субъекта (С.Л.Рубинштейн, А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова и др.). Человек и его психика формируются, развиваются и проявляются в деятельности, человек как субъект формируется в жизнедеятельности. Жизнедеятельность исследуется в контексте развития общества. Философский и конкретно-психологический анализ на уровне макросистем выделяет субъекта, которого изучает психология и в котором реализуется связь сознания и деятельности. Этим субъектом выступает личность.

Четкая теоретико-методологическая позиция в исследовании проблемы деятельности в психологии представлена в системогенетическом подходе, разрабатываемом в научной школе академика В.Д.Шадрикова (1976, 1980, 1981, 1982, 1994, 1996, 2003, 2004).

В рамках системогенетического подхода к анализу деятельности человека произведены следующие действия:

- упорядочены основные понятия системного анализа психического как сложного объекта познания, выделены ключевые слова системного анализа деятельности;

- сформулированы требования к процедуре организации системного исследования психики, конкретизированы принципы системного подхода к исследованию деятельности;

- выявлены психологическая сущность и предмет психологического изучения деятельности, в качестве которых выступает функциональная психологическая система деятельности, формирующаяся на основе индивидуальных качеств, реализующая цель деятельности и поведения, осуществляющая взаимодействие человека с обстоятельствами его жизни;

- дано системное описание сущности, структуры и механизмов деятельности человека;

- выделены закономерности системогенеза деятельности: неаддитивность структурных компонентов системы деятельности, оперативность, неравномерность, гетерохронность и достаточность их развития;

- выделены пути формирования человека как субъекта деятельности;

- экспериментально выявлены и изучены закономерности отдельных компонентов психологической системы деятельности (развитие и трансфор-

мация мотивационной структуры субъекта деятельности, формирование процессов целеобразования, информационной основы деятельности, принятия решений в деятельности, др.);

-уточнено понятие научения и показано, что его сущностью является формирование психологической системы деятельности;

-в контекст проблемы психологии деятельности и психологии развития введена проблема способностей, взаимоотношения общих и специальных способностей; развития способностей в деятельности;

-раскрыто соотношение между способностями, умениями и навыками в деятельности личности;

-предложено новое рассмотрение проблемы компенсации и индивидуального стиля деятельности;

-выделены теоретические процедуры диагностики и прогнозирования деятельности человека;

-выделен метод развертывания деятельности, который показал свою продуктивность при изучении разных видов и форм деятельности; по классификации методов психологического эмпирического исследования В.Н.Дружинина (1993) он может быть, видимо, отнесен к 4 и 5 уровням - это уровни организации и методологического подхода к организации исследования деятельности;

-намечены теоретические подходы к исследованию взаимоотношений между интериндивидуальной структурой социальной деятельности, интраиндивидуальной структурой индивидуальной деятельности и интраиндивидуальной структурой личности.

Критические фазы в развитии психологической теории деятельности, о которых пишут А.Г.Асмолов (1982), А.Н.Леонтьев (1994), А.Б.Орлов (2003), видимо, будут скоро преодолены в рамках целостной исследовательской программы по системогенезу деятельности и способностей человека.

СИСТЕМНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ Суворова Г.М., Томашевич Т.Г.

В России около 80% населения живет в городах. Однако горожане имеют слабое представление об экологическом качестве городской среды. В тоже время своей деятельностью они формируют те или иные качества окружающей среды, вследствие чего на урбанизированных территориях среда коренным образом изменяется. Нарастают социально-экологические проблемы, и среди них – зависимость от качества городской среды физического, психического, эстетического, нравственного и социального здоровья молодежи.

Исследованиями установлено, что социальное становление подростков может обеспечиваться в процессе системного экологического образования. Экологическое обучение позволяет сформировать высоконравственное отношение личности к себе (адекватная самооценка, самоуважение, достоинство, честь, совесть) и к миру (гуманистическое, демократическое, диалектическое, экологическое мышление); пробудить социальную активность подростков; обучить их цивилизованным способам самоутверждения и самореализации в коллективе; подготавливать к профессиональному и жизненному самоопределению.

Формирование экологической культуры индивидуума способствует образованию и становлению экологической культуры общества в целом.

Результатом социального становления подростков средствами системного экологического образования должна явиться личность, способная к участию в сложной системе социальных отношений, к самосовершенствованию, самоутверждению, толерантности, реализации возможностей, предоставляемых социумом.

Педагогический и теоретический опыт позволяет выделить следующие критерии рассматриваемого педагогического процесса:

- *когнитивный*, включающий систему знаний педагогов о социальном становлении подростков и роли экологического образования в этом процессе, его особенностях в современных условиях, об индивидуальности, способности к деятельности, мотивации интересов в развитии личности;
- *процессуальный*, связанный с изучением личности подростка, умением ставить и реализовывать конкретные цели, планировать и организовывать экологическую деятельность, оценивать результаты;
- *эмоционально-мотивационный*, проявляющийся в умении педагогов сформировать у подростков положительную мотивацию к экологическому образованию;
- *психологической комфортности* взаимоотношений, отражающий умение создать психологическую комфортность взаимоотношений педагогов и учащихся;
- *действенно-практический*, выявляющий у педагога организаторские способности, умение вовлечь школьников в экологическую деятельность, обеспечить ее результативность, развить познавательные и практические интересы.

Основную и стратегическую цель экологического образования педагоги видят в том, чтобы способствовать развитию экологически целесообразной культуры поведения подростков в окружающей среде и гражданской ответственности за сохранение ее качественных параметров. Достигнуть указанной цели предлагается посредством решения следующих учебно-воспитательных задач:

- облегчить подросткам понимание современных проблем экологии, их актуальности для человечества;
- развивать личную ответственность за окружающую среду на национальном и глобальном уровне;
- формировать экологически ориентированные отношения и нравственные ценности, направленные на преодоление конфликтов между человеком и средой его обитания;
- развивать умения и навыки исследовательского характера, способствующие творческой и деловой активности при решении экологических проблем и связанных с ними жизненных ситуаций;
- способствовать переходу экологических знаний и моральных принципов поведения в окружающей среде в личные убеждения;
- развивать умение принимать экологически ответственные решения и действовать в соответствии с ними;
- вовлекать учащихся в практическую деятельность по сохранению и защите окружающей среды;
- развивать у подростков чувство самоуважения и понимания других людей, стремление помогать или оказывать помощь в сложных жизненных ситуациях.

Разносторонняя подготовка педагогов к использованию экологического образования как средства социального становления учащихся обеспечивается:

- включением экологических знаний в программы различных циклов учебных дисциплин в вузах;
- подготовкой и реализацией спецкурсов и специальных семинаров с экологической тематикой для студентов педагогических вузов, обучающихся по различным специальностям, и учителей школ;
- организацией летних экологических лагерей;
- совершенствованием системы повышения квалификации педагогических кадров по экологии.

В 1997-2003 гг. в процессе нашей педагогической деятельности на базе средних школ была разработана тема «Экосистема города» и модуль «Мы изучаем экосистемы города (на примере Ярославля)». Деятельность педагогов при изучении и реализации модуля ориентирована на следующие факторы:

- организация такого взаимодействия подростков с городом, которое формирует представления об окружающем мире;
- развитие эмоционально-ценностных ориентиров через осмысление истории и культуры своего города;

- обеспечение социальной адаптации, содействие в освоении и преобразовании социума, формирование образа жителя своего города.

В экологическом обучении целесообразны следующие направления:

- анализ природного, исторического, социокультурного потенциала места, в котором проживают подростки и расположена школа;
- использование в образовательном процессе имеющихся природных, культурных и исторических факторов;
- воспитание чувства гражданской принадлежности к культуре города;
- привлечение подростков к деятельности по улучшению, преобразованию города;
- приобщение подростков к закреплению и развитию традиций в своем городе.

Образовательные и воспитательные задачи модуля состоят в том, чтобы при изучении экологических понятий, закономерностей, принципов и выполнении практических заданий подростки поняли через систему экологического образования роль каждого жителя в формировании городской и социальной среды, в том числе и свою собственную.

Основой системного экологического образования должно стать внутреннее побуждение подростка к пониманию экологической культуры современного мира, развитию экологического мышления, экологического самосознания, экологической грамотности и ответственности за свои поступки. Центром системного экологического образования должны стать ценности человеческого существования в гармонии социума с миром природы.

Экологическое образование – это система знаний интегрированного характера, акцентирующая внимание на выработке стратегии поведения современного человека в биосфере. Важную роль при этом играют непосредственные практические действия на пути сохранения биосферы Земли.

Содержание темы и модуля в значительной мере ориентировано на развитие прогностического мышления. Структуры темы и модуля позволяют на конкретных примерах изучить социальное развитие и историю города, района, основные наземные и водные экосистемы и т.д.

В процессе экологического обучения выяснилось, что тема «Экосистема города» и модуль «Мы изучаем экосистемы города» достаточно актуальны: учащиеся смогли активно включиться в учебный процесс, проявляя при этом заинтересованность содержанием экологических материалов.

Анализ методических разработок указанных темы и модуля позволяет дать о них положительное заключение: системное экологическое обучение приближено к конкретному месту проживания учащихся; применяются разнообразные формы учебной деятельности, затрагивающие различные личные и социальные интересы.

Всеми участниками опытной работы были написаны монографические характеристики, в которых отражены личностные изменения подростков как результат системного экологического обучения. Анализ этих характеристик позволяет сделать вывод о положительном влиянии системного экологического образования на подрастающее поколение.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

**Татарина И.Н., учитель биологии школы №1 г. Нерехта
(Костромская обл.)**

К настоящему времени психология как наука достаточно основательно изучила, что необходимо получить в результате образования. Но еще нет ответа, как сформировать нужные навыки. И хотя отдельные попытки предпринимаются давно, четко отработанная и практически действующая методика в литературе пока не описана.

Ключевая фигура учебного процесса – преподаватель. Именно то, что происходит в аудитории, придает смысл всей деятельности системы образования. Преподаватель должен не учить, то есть передавать свои знания, а помогать учиться и развиваться, быть не источником информации, а организатором мыследеятельности. Способность преподавателя творчески мыслить выступает как решающий фактор перестройки учебного процесса. Для этого он сам должен быть творческой личностью. В классической системе образования учебные программы построены, как правило, на запоминании, накоплении фактов и других нетворческих формах деятельности.

Развитие творческого педагогического мышления происходит через разрешение учителем педагогических проблемных ситуаций, возникающих в учебно-воспитательном процессе. Разделяя подход М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, мы выделяем два уровня анализа и разрешения учителем педагогической проблемной ситуации – ситуативный и надситуативный. Педагоги, имеющие надситуативный уровень мышления, обладают высоким уровнем творческого мышления.

Одной из задач нашего исследования было изучение уровневых характеристик педагогического мышления воспитателей дошкольного образования и учителей начального звена и проверка рабочей гипотезы, что педагоги дошкольного образования имеют чаще надситуативный уровень мышления, а учителя начального звена чаще ситуативный уровень мышления. Образовательная среда дошкольного учреждения дает больше свободы педагогу для проявления своего творчества. И наоборот, учитель в школе загнан в рамки урока и программы, что мешает ему реализовать свои творческие способности с полной силой.

В качестве инструмента для определения уровней мышления педагогов были использованы опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева).

Рабочая гипотеза о том, что у педагогов дошкольного образования чаще проявляется надситуативный уровень мышления, не подтвердилась. Из таблицы видно, что достоверных различий между ситуативным и надситуативным уровнем мышления у педагогов дошкольного образования и начального звена не обнаружилось.

Таблица 1.

Распределение испытуемых по уровням проблемности
(по методике М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой)

Педагоги	Уровень проблемности, %	
	Ситуативный	Надситуативный
дошкольного образования	37,5	62,5
начального звена	31,9	68,1

Объяснить полученные данные можно через характеристику приемов обучения, используемых на занятиях и уроках данными преподавателями. Если педагоги применяют при обучении создание проблемной ситуации, вызывают у детей реакцию затруднения, помогают увидеть в проблемной ситуации противоречие, найти решение, то этим обеспечивают творческую активность детей. Именно у таких педагогов был обнаружен надситуативный уровень мышления.

Педагоги, имеющие ситуативный уровень мышления, используют на занятиях и уроках репродуктивный тип обучения. Это и приводит к снижению и угасанию творческой активности детей.

МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

**Томчук С.А., методист кафедры гуманитарных дисциплин
Ярославского Института развития образования (г. Ярославль)**

Музыкальное мышление – сложный, многогранный объект научного исследования, требующий комплексного подхода к изучению. Каждый вид деятельности музыканта связан с определенными специфическими проявлениями музыкального мышления: так, процесс композиторского творчества связан со звуковой материализацией внутренне сложившегося замысла, художественной идеи; исполнитель воссоздает и интерпретирует художественный образ того или иного авторского произведения; музыкальное мышление слушателя находит отражение в осознании и оценке художественной концепции услышанного произведения, в постижении замысла композитора.

Позиция учителя музыки по отношению к музыкальному произведению является довольно многоплановой: он и слушатель, и интерпретатор замысла, и организатор учебного процесса по анализу музыкального произведения, и равноправный участник музыкально-педагогического диалога.

Профессиональное мышление учителя музыки представляет собой сплав музыкального и педагогического аспектов мышления: сущность педагогического аспекта мышления заключается в проектировании, осуществлении и анализе музыкально-образовательного процесса; сущность музыкального аспекта мышления заключается в создании ситуации эстетического общения и духовно-личностного контакта с музыкой, в процессе которого личность приобщается к высотам музыкального искусства, постигает смысл заключенных в нем духовных, общечеловеческих ценностей. Поэтому неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности учителя музыки является организация музыкально-педагогического диалога, который выражается в умении ставить духовно-нравственные и эстетические проблемы при постижении замысла музыкального произведения; совместно с учениками «проживать», прочувствовать образы и идеи, «закодированные» в произведении композитором.

Общение с музыкой представляет собой форму человеческой коммуникации по типу «человек – художественный образ» (Арановский М.Г., Мазель Л.А.). Музыкально-художественные образы человека есть живые, одухотворенные, активно и динамично развивающиеся «явления», с которыми он вступает в духовный, невербальный контакт, испытывая наслаждение в процессе этого общения. Содержание музыкального произведения определяют процессы музыкального восприятия-мышления: слой «ближних» и слой «дальнейших» значений (Медушевский В.В.). «Ближайшие» значения – это слой более или менее явно выраженного музыкального смысла, который закреплен в интонационной форме музыки, «дальнейшие» значения – это слой глубинных истолкований и интерпретаций музыкального произведения, которые возникают при взаимодействии «ближайшего» содержания музыки с социокультурным и жизненным контекстом слушателя (Ганслик Э., Риман Г., Выготский Л.С., Медушевский В.В.). Смысловое содержание произведения вступает во взаимодействие со смысловыми структурами личности, вызывая в них те изменения, которые субъективно переживаются как эффект воздействия искусства. В этом столкновении двух равноправных смысловых перспектив происходит «переплавка чувств» (Выготский Л.С.), внутренняя перестройка ценностно-смысловой организации личности в направлении обогащения и усложнения. С постижением целостной формы музыкальный опыт выходит за пределы чисто эстетического: он внушает чувство порядка, единства и красоты, с которым слушатель может отождествиться, поскольку он участвовал в его создании. Порядок, обнаруженный в

музыке, переживается не как отвлеченная идея или конкретная мысль, но как образ силового поля определенного объема, формы и очертаний, наблюдаемого изнутри.

В результате сопоставления новых данных, полученных от общения с музыкальным произведением, с имеющимся опытом, возникает некое новообразование, которое в психологии и философии называется новым знанием. Оно обычно обладает той или иной степенью абстрактности, отвлеченности и достигается путем сложного взаимодействия мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, воображения. В результате музыкального мышления, в результате сопоставления «духовной информации» музыкального произведения с личностным психологическим опытом, человек в конечном счете получает знание о самом себе, о своей душе. «На самом высоком уровне развития музыкальное мышление приобретает черты «надситуативности», расширяя до необъятных пределов возможности индивидуального музыкального опыта, приобщая субъекта к музыкальному опыту человечества и открывая ему новые духовно-ценностные идеалы, чувства, образы» (Бочкарев Л.Л.).

Таким образом, в процессе музыкального мышления мы наблюдаем переход от ситуативного уровня, связанного со способностью чувственно воспринимать смысл музыки и осмысливать конструктивно-логическую организацию звукового материала, к надситуативному, ориентированному на актуализацию нравственной, духовной сферы и познанию человеком себя через музыку (в соответствии с классификацией Кашапова М.М.). На надситуативном уровне происходит актуализация таких компонентов мышления, как: креативность, ассоциативность, метафоричность, рефлексивность, обобщение в идее, абстрагирование в ценностном аспекте.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СООТНОШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И КАРЬЕРНОГО РОСТА ЛИЧНОСТИ

**Трандина Е.Е., аспирант кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им.К.Д. Ушинского (г. Ярославль)**

Понятие «становления профессиональной идентичности» легче воспринимается в соотношении с понятием «профессиональный карьерный рост». В отечественной психологии до недавнего времени понятие «карьера» практически не использовалось. В основном употреблялись такие термины, как «профессиональный жизненный путь», «профессиональная деятельность», «профессиональное самоопределение». В современном понимании карьера - это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни. В психологическом смысле понятия карьер-

еры и профессиональной идентичности аналогичны по своей композиции, но их сходство заметно не сразу и нуждается в обосновании. Термин «карьера» понимается как «род занятий, профессия; путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также как «успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и пр. деятельности». В английском языке этимология «карьереры» позволяет выделить сходные с употребляющимися в русском языке значения: род занятий и профессия, часто требующая специальной подготовки; работа жизни. В научной литературе встречается несколько трактовок понятия «карьера»: 1) вид профессиональной деятельности на отдельных этапах трудового пути человека; 2) последовательность профессий, рабочих занятий; 3) виды деятельности, сливающие с образом жизни и реализующие цели жизни; 4) карьера определяется и как профессиональный опыт данного человека; 5) карьера соотносится с такими понятиями, как труд; работа, служба; должность. Профессиональная идентичность трактуется как ведущая характеристика профессионального развития личности, она свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя в качестве профессионала. Профессиональной идентичностью, по мнению отечественных психологов, обладает та категория людей, для которых ведущей основой идентификации является профессиональный труд.

Основой построения карьеры и достижения профессиональной идентичности является Я-концепция личности как относительно целостное образование, которое изменяется по мере взросления человека. В рамках Я-концепции формируется представление о профессиональном будущем в виде образа профессии или в виде конкретной профессиональной цели. Образ профессии реализуется через процессуальную активность человека, базирующуюся на чувстве ответственности (основа становления профессиональной идентичности), конкретная цель – через целевую активность, базирующуюся на контроле за ситуациями и отношениями (основа построения карьеры). Реализация карьеры обеспечивает человеку самоуважение в Деле (состоятельность), реализация профессиональной идентичности обеспечивает человеку самовыражение. Основное содержание карьеры – продвижение, смена должностей, руководящих постов, содержание профессиональной идентичности – самовыражение, самоактуализация в профессии. Карьера имеет четко обозначенные временные границы, т.е. известны ее начало и конец. Профессиональная идентичность продлевает профессиональную жизнь человека.

Таким образом, неотъемлемой частью карьеры является профессиональное и должностное продвижения, тогда как профессиональная идентичность представляет собой ситуации свободного самовыражения и ответст-

венного выбора по овладению смыслами профессионального мастерства. Карьерный рост и профессиональная идентичность представляют собой две ветви профессионального развития, совмещение которых возможно, но является редким, их совпадение обнаруживается при обсуждении горизонтальной карьеры.

ЭМПАТИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ И ДЕТЕРМИНАНТЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

**Тютяева О.В., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль),
Лукьянова О.В.**

Проблема формирования у современной молодежи отношения к другому человеку как к уникальной личности, самоценной и индивидуальной, приобретает все большую остроту в связи со многими тенденциями, формирующимися в современном обществе. На первый взгляд способность понимания и принятия, сопереживания и сочувствия другому человеку, сама по себе является безусловным социально желательным и ценным качеством, без которого невозможно конструктивное, глубокое, искреннее общение. Вместе с тем, роль эмпатии в процессе взаимодействия продолжает оставаться неоднозначным и дискуссионным вопросом.

В нашем исследовании мы обратились к изучению связи эмпатии как интегративного свойства со следующими факторами, влияющими на межличностное взаимодействие:

- положение учащегося в системе межличностных отношений;
- стратегии поведения в конфликтной ситуации;
- выраженность мотивации аффилиации, включающей мотивы стремления к принятию и страха отвержения.

Исследование проводилось в 2003-2005 годах на базе 9-11 классов средних общеобразовательных школ г. Ярославля и г. Гаврилов-Яма Ярославской области. Выборка составила 105 человек в возрасте от 14 до 17 лет. Женская подвыборка – 58 человек, мужская – 47 человек.

Для решения целей исследования использовался комплекс психодиагностических методик, включающий в себя методику экспресс-диагностики эмпатии (И.М.Юсупов), тест К.Томаса на определение ведущей стратегии в конфликте, тест-опросник диагностики мотивации аффилиации (А.Мехрабиан), метод социометрии. При обработке результатов использовались математико-статистические методы: методы первичной обработки данных, метод корреляционного анализа, критерий значимости различий.

При исследовании особенностей влияния эмпатии на положение старшеклассников в учебной группе было обнаружено, что выраженная эмпатия старшеклассника к родителям может приводить к безразличному или негативному отношению к нему одноклассников, к ограничению числа контактов с ним. Вероятно, выраженная эмпатия является свидетельством сильной эмоциональной зависимости от родителей, при этом юноша или девушка, сохраняющий такую привязанность, воспринимается своими одноклассниками как «домашний», и его не очень охотно допускают в круг своего общения.

Выявлены различия в характере связи эмпатии и социометрических показателей у юношей и девушек. Девушки, имеющие высокий уровень эмпатии к родителям, склонны оценивать свои отношения в классе как благополучные и дружеские. У сверстников же данная особенность вызывает снижение интереса и побуждает их меньше общаться с такой одноклассницей.

В ходе исследования выдвигалось предположение, что высокий эмпатийный потенциал старшеклассников обуславливает особенности проявления в межличностном взаимодействии аффилиативной потребности. По результатам исследования можно сделать вывод о том, что эмпатия оказывает определенное влияние на действие мотива стремления к людям. Высокий уровень развития отдельных составляющих эмпатии способствует активному поиску контактов, проявлению у старшеклассников стремления к общению с другими людьми, установлению близких дружеских отношений.

Как было установлено, эмпатия у старшеклассников значимо связана с мотивом "стремление к принятию", и именно по данному мотиву наблюдаются значимые различия между юношами и девушками. В женской подвыборке более выражены обе составляющие мотива аффилиации: и стремление к принятию, и страх отвержения.

Таким образом, девушки, обладающие по сравнению с юношами более высоким эмпатийным потенциалом, склонны к более яркому проявлению потребности в общении, к установлению эмоциональных контактов. Для девочек важной является возможность получить эмоциональную поддержку со стороны сверстников в преодолении различных проблем, связанных с возрастным развитием.

Исследование связи эмпатии и особенностей поведения в конфликтной ситуации позволило сделать следующие выводы. Большинство учащихся старших классов склонны в конфликте делать выбор в пользу компромисса и сотрудничества, традиционно относящихся к наиболее эффективным стратегиям конфликтного поведения. Реже используется стратегия избегания и стратегия уступчивого поведения. В еще меньшей степени используется стратегия противоборства. Интересен тот факт, что эти стратегии являются

взаимоисключающими, т.е., если старшеклассник использует в конфликте одну из стратегий поведения, вероятнее всего, именно она будет применяться им и в других ситуациях. Причем выбор этой стратегии осуществляется часто без учета анализа особенностей ситуации и оценки конкретных условий взаимодействия. Учащийся выбирает стратегию, показавшую ранее свою эффективность в других ситуациях, а также более соответствующую его мировоззрению. В целом для современных старшеклассников характерна низкая гибкость реагирования в конфликте.

У юношей несколько более выраженными является стратегия противоборства, что объясняется принятой в культуре моделью маскулинного поведения, предписывающей мужчинам проявлять соперничество, напористость и даже использовать агрессивные методы борьбы при достижении поставленных целей. Неожиданным явилось преобладание более выраженного уступчивого поведения у представителей мужской подвыборки. Девушки несколько менее склонны отказываться от своих интересов в пользу другого человека. Представительницам женской подвыборки в большей степени присущи стратегии сотрудничества, компромисса и избегания.

При изучении особенностей связи эмпатии и стратегий взаимодействия в конфликтных ситуациях мы исходили из гипотезы, что особенности развития эмпатии оказывают влияние на выбор определенных стратегий поведения в конфликте. Предполагалось, что старшеклассники с высоким эмпатийным потенциалом стремятся при взаимодействии со сверстниками к установлению сотруднических или компромиссных отношений. Стоит напомнить, что стратегия сотрудничества предполагает учет человеком интересов и целей как другого человека, так и своих собственных. Эмпатия, проявляясь в альтруистическом поведении, определяет направленность на помощь другому в решении его затруднений.

В ходе исследования удалось выяснить, что старшеклассники, имеющие высокий уровень развития эмпатии к героям художественных произведений, в конфликтном взаимодействии с другим человеком ориентированы на сотрудничество, т.е. на поиск совместного решения, удовлетворяющего интересам обеих сторон. Высокий эмпатийный потенциал в некоторой степени обуславливает стремление учащихся к установлению субъект - субъектных отношений при разрешении конфликта, готовность приложить усилия для разрешения возникшего противоречия.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать определенные выводы об особенностях влияния эмпатии на различные аспекты межличностного взаимодействия в старшем школьном возрасте.

СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТНО - МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

**Угарова М.Г., ассистент кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)**

Одним из аспектов исследования структуры профессионального самоопределения является изучение особенностей ценностно - мотивационного компонента профессионального самоопределения студентов педагогического вуза, т.к. в период выбора и обучения профессии начинается интенсивное профессиональное развитие, формируется система профессиональной деятельности и профессиональная направленность.

Профессиональное самоопределение (далее ПС), являясь одной из форм активности личности, детерминирует процесс ее профессионального становления и развития. Исследователи характеризуют ПС как процесс, длящийся на протяжении всей жизни человека и обладающий структурой, компоненты которой оказывают влияние не только на профессиональное, но и на личностное развитие индивида.

Анализируя существующие структуры ПС (Е.М. Борисова, Е.А. Климов, О.В. Падалко, В.Ф. Сафин), мы пришли к выводу, что одним из его основных компонентов является ценностно–мотивационный. Включенность ценностно-мотивационного компонента в процесс ПС доказана в работах Е.И. Головахи, А.В. Мордовской, М.Х. Титмы, П.А. Шавира и др. В работах этих авторов отмечается, что ценностно-мотивационный компонент структуры ПС влияет на степень активности и успешности выбора, овладения профессией, а развитие и самореализация личности в профессиональной деятельности происходит за счет реализации системы ценностных ориентаций и мотивов. Кроме того, мотивы и ценности могут трансформироваться в процессе обучения и реализации профессионала, что обуславливает изменение отношения к профессии, к выполнению профессиональной деятельности и может привести к смене или росту внутри профессии (Т. Л. Бадоев, Н.Г. Рукавишников, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков).

Для исследования ценностно–мотивационного компонента ПС студентов мы использовали методику, предназначенную для изучения терминальных ценностей и сфер их реализации - ОТеЦ И.Г. Сенина. Перечень терминальных ценностей, диагностируемых с помощью данного опросника, включает в себя восемь наименований: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижение, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. Вторым диагностическим конструктом этого опросника

выступает значимость для индивида той или иной жизненной сферы как источника реализации той или иной терминальной ценности. К выделенным сферам жизни относятся профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения.

В исследовании принимали участие студенты 1-5 курсов естественно-географического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинсакого. Выборка составила 185 человек, распределение численности студентов следующее: 1 курс – 48 человек, 2 курс – 35 человек, 3 курс – 41 человек, 4 курс – 37 человек, 5 курс – 24 человека.

В ходе анализа полученных результатов нами были выявлены следующие особенности реализации студентами терминальных ценностей в различных сферах жизни.

1. На первом курсе ведущими являются сфера увлечений и сфера общественной жизни, в дальнейшем эта тенденция сохраняется на протяжении всех лет обучения при изменении соотношения между сферой увлечений, сферой общественной жизни и сферой семейной жизни на четвертом курсе.

Концентрация активности в сфере увлечений свидетельствует о том, что студенты отдают своим увлечениям практически все свободное время и считают, что жизнь человека во многом неполноценна без хобби.

Выделение сферы общественной жизни в качестве одной из главных говорит о том, что для студентов имеет высокую значимость общественно-политическая жизнь и проблемы жизни общества.

2. В сфере профессиональной жизни на протяжении всех лет обучения в вузе активность реализации ценностей самая низкая, т.е. профессиональная жизнь для студентов в период обучения не является значимым, главным содержанием их жизни.

3. В течение всего периода обучения в вузе у студентов преобладают следующие терминальные ценности – цели, к ним относятся «высокое материальное положение», «стремление к достижениям», «сохранение собственной индивидуальности». На протяжении всего обучения ценность «развитие себя» находится на 4 месте. Ценность «социальные контакты» в первые три года обучения находится на 5 месте, а на четвертом и пятом курсе, это место занимает ценность «собственный престиж». Меньше всего реализуются ценности «креативность», «духовное удовлетворение» (они занимают 7,8 места).

Ценность «высокое материальное положение» характеризуется стремлением человека к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния. У студентов есть убеждение, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия.

Ценность «достижения» характеризуется стремлением человека к достижению конкретных и осязаемых результатов в различные периоды жизни. Студенты ориентированы на планирование своей жизни и для этого ставят конкретные цели, считая, что главное – добиться необходимого результата.

Ценность «сохранение собственной индивидуальности», характеризуется стремлением человека к независимости от других людей. Студенты одной из главных жизненных задач, считают сохранение неповторимости и своеобразия своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни.

4. На первом курсе ценность «высокое материальное положение» реализуется в сфере общественной жизни, т.е. студенты участвуют в общественной деятельности, предполагая получить за участие какое-либо вознаграждение. На втором и пятом курсах ведущая ценность «достижения» реализуется в сфере увлечений, т.е. для студентов характерна высокая заинтересованность в информации о достижениях других людей в их увлечениях, так как они хотят убедиться в весомости собственных достижений. На третьем и четвертом курсах ценность «высокое материальное положение» реализуется в сфере увлечений, выражается в стремлении студентов использовать свободное время как источник материального благополучия.

5. К пятому курсу происходит повышение значимости ценности «развитие себя». У студентов повышается интерес к объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях, других характеристик своей личности. Студенты начинают понимать, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что в первую очередь в жизни необходимо добиваться наиболее полной их реализации, стремиться к самосовершенствованию.

6. Нами выделены два пика повышения активности реализации ценностей во всех сферах жизни в процессе обучения студентов – на 2 и 4 курсах, которые связаны со сменой социальной ситуации профессионального развития и кризисами идентичности.

Таким образом, в ходе исследования ценностно-мотивационного компонента структуры профессионального самоопределения была выявлена значимость данного компонента в профессиональном развитии студентов, показаны особенности содержания ценностно-мотивационного компонента у студентов педагогического вуза.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

**Урванцев Л.П., кандидат психологических наук, профессор кафедры
общей психологии Ярославского государственного университета
им. П.Г. Демидова**

Целью исследования явилось изучение особенностей дидактической адаптации и самооценки общеучебных умений студентов. В соответствии с целью исследования были сформулированы задачи: сравнить самооценку уровня развития общеучебных умений у студентов первого и второго курсов, а также выявить взаимосвязь между уровнем рефлексивности и успеваемостью. Уровень рефлексивности измерялся с помощью методики А.В. Карпова и В.В. Пономаревой. Для диагностики самооценки общеучебных умений мы использовали разработанную нами анкету, позволяющую зафиксировать информированность об учебных умениях, их самооценку и реализацию в учебной деятельности. Были также использованы результаты зимней сессии в качестве показателя успеваемости студентов. При обработке данных использовали статистический метод вычисления значимости различий по t-критерию Стьюдента. В исследовании принимали участие 80 испытуемых: 70 девушек и 10 юношей - студенты 1 и 2 курсов факультета психологии ЯрГУ.

На основании полученных данных мы выделили 2 группы умений. 1 группа - наиболее сформированные умения: читать с разной скоростью, конспектировать прочитанное, конспектировать лекцию. 2 группа - наименее сформированные умения: быстро и эффективно читать, искать учебную литературу, концентрировать внимание, быстро и прочно запоминать материал, планировать учебную деятельность, распределять время.

Отвечая на вопрос о том, какие виды чтения они знают, испытуемые наиболее часто называли следующие из них: на первом месте - чтение про себя, на втором - чтение вслух, на третьем - скоростное чтение. В значительно меньшей мере встречались такие виды чтения, как чтение по диагонали, чтение с пониманием, аналитическое чтение, ознакомительное чтение. Таким образом, лидирующие позиции заняли те виды чтения, которыми учащиеся овладевают в самом начале учебной деятельности (исключение составляет скоростное чтение). Наименее популярны более сложные виды чтения, усвоение которых требует значительных усилий. Второй вопрос был таким: «Какие приемы запоминания вы используете?». Самым частым ответом оказался ответ «многократное прочтение», на втором месте - «механическое заучивание», на третьем - «запоминание с помощью наглядного материала (рисунков, схем, таблиц)».

Ответы студентов на вопрос об используемых ими видах записи показывают, что они, как правило, пишут конспекты, а также тезисы, систематизируют материал в виде схем и таблиц. Реже составляют план, выделяют ключевые слова. В качестве основного приема работы с учебной литературой учащиеся выбирают конспектирование. Возможное объяснение заключается в том, что данный способ более привычен и прост, он усваивается еще в средней школе и транслируется на обучение в вузе. Как приемы скоростного конспектирования чаще всего студенты используют сокращение слов, чуть реже - знаковую систему. Другие приемы практически не назывались.

Большинство испытуемых ответили, что не знают и не используют приемы осмысления текста. Другие приводят такие приемы, как выделение главных моментов, многократное прочтение, пересказ, ассоциации, конспектирование, использование примеров, составление плана, использование таблиц, схем, рисунков. Эти приемы не являются собственно приемами осмысления, поэтому мы назвали их псевдоприемами, и они используются гораздо чаще, чем собственно приемы осмысления.

Если обобщить полученные данные, то можно сделать следующее заключение: учащиеся в период обучения в вузе продолжают реализовывать умения, сформированные в средней школе, но не стремятся к их преобразованию.

Далее были выделены 2 группы студентов:

- студенты 1 курса;
- студенты 2 курса.

Численность каждой группы составила 40 человек. Отдельно по каждой группе были подсчитаны среднее значение уровня рефлексивности, среднее значение самооценки общеучебных умений. Ни по одному из этих показателей значимых различий между группами мы не обнаружили.

Далее с помощью метода полярных групп из общей выборки были отобраны 25 испытуемых с высоким уровнем рефлексивности и 25 испытуемых с низким уровнем рефлексивности (в каждой группе есть представители 1 и 2 курсов). Среднее значение по опроснику «Самооценка общеучебных умений» для высокорефлексивных испытуемых составляет 91,72 б, для низкорефлексивных – 95,4 б. Значимые различия не были обнаружены. Также был подсчитан индекс сформированности умений в каждой группе. Умения быстро и эффективно конспектировать лекцию и планировать учебную деятельность в большей степени развиты у высокорефлексивных студентов. Остальные умения, например, быстро и эффективно читать, читать с разной скоростью, конспектировать прочитанное, развиты у тех и других в равной мере (значимые различия не обнаружены).

Кроме того, было подсчитано среднее значение показателя успеваемости для высоко- и низкорефлексивных испытуемых. Оказалось, что суще-

ствуют достоверные различия. Среднее значение успеваемости для высокорефлексивных составляет 4,3, а для низкорефлексивных – 3,76.

Итак, гипотезы подтвердились частично. Умение быстро и эффективно читать в большей степени развито у первокурсников, а умение конспектировать – у второкурсников. В целом результаты эксперимента однообразны, т.е. уровень развития общеучебных умений примерно одинаков у студентов первого и второго курсов. Наши данные согласуются с данными о том, что адаптация студентов завершается к третьему курсу и происходит стихийно. Вероятно, структура деятельности учения еще не претерпела необходимых для обучения в вузе изменений. Можно также предположить, что на общеучебные умения влияет не только срок обучения в вузе, но и такие факторы, как сознательное формирование умений и знания о них. Но, как правило, студенты предпочитают учиться привычным, пусть и менее эффективным способом, чем совершенствовать навыки. Следует отметить и недостаток знаний об эффективных способах учения. Особенно это касается приемов осмысления текста. Испытуемые плохо понимают, что значит «осмыслить текст». Они используют приемы запоминания, требующие значительных временных затрат, предпочитают при чтении использовать конспект, но и его правильное написание требует навыков и знаний.

Высокорефлексивная личность чаще обращается к анализу своей деятельности, выявляет следствия своих действий в прошлом, настоящем и будущем. Ей свойственно обдумывать деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Эти характеристики нашли подтверждение в нашем исследовании: умение конспектировать лекцию и планировать деятельность в большей степени развиты у высокорефлексивных студентов.

На основании анализа изложенных результатов можно сделать следующие выводы. Самооценка общеучебных умений у студентов 1 и 2 курсов находится на одном уровне. Высокорефлексивные студенты имеют более высокие показатели успеваемости, чем низкорефлексивные. Большинство студентов не обладает необходимыми знаниями об общеучебных умениях. Целесообразны специально организованные занятия по данной тематике, хотя бы для тех студентов, учебная деятельность которых явно страдает из-за низкого уровня развития общеучебных умений. Заметим в заключение, что сами они ясно осознать это часто не могут.

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ**
**Хаймина А.Г., аспирант кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского**

Одним из наиболее критических моментов развития детей, воспитывающихся без семьи, является окончание обучения и воспитания в детском доме или школе-интернате, выбор ими будущего профессионального пути, профессиональное самоопределение. Знание специфики развертывания процесса профессионального самоопределения у выпускников детских домов и школ-интернатов даст возможность обозначить ключевые точки профессионального самоопределения детей-сирот, найти потенциал для оптимизации их профессионального самоопределения и дальнейшего профессионального становления.

Обобщение и анализ взглядов различных исследователей (Т.М. Буякас, Л.М. Карнозова, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Д.А. Леонтьев, Н.С. Пряжников, Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов, В.Ю. Шегурова, Е.В. Шелобанова) профессионального самоопределения показал, что процесс профессионального самоопределения всегда характеризуется работой самосознания по осознанию субъектом своих потребностей, мотивов, жизненных целей и ценностей и активным выбором из принимаемых субъектом альтернатив. На основании такого анализа можно сделать вывод о том, что на этапе выбора профессии наиболее значимые составляющие профессионального самоопределения - это:

- профессиональная направленность – профессиональные интересы, намерения, ценности, профессиональные мотивы, личностные смыслы будущей профессиональной деятельности;
- процесс принятия решения о выборе профессии – сформированность умения принимать решения, планирование, профессиональные планы, интернальность личности, осознание и преодоление противоречий развития;
- субъектность деятельности профессионального самоопределения – активность, автономность личности, протяженность и содержательная насыщенность временной профессиональной перспективы.

Как системное образование деятельность профессионального самоопределения запускается и обеспечивается мотивационными компонентами (мотивами, ценностями, личностными смыслами), а затем необходимо включает в себя операциональный уровень (конкретные профессиональные планы, знания, сформированность деятельности выбора, саморегуляции).

Особенности профессионального самоопределения изучались у учащихся 8 и 9 класса школы-интерната № 6 г. Ярославля. Исследование явля-

лось пилотажным и имело своей целью выявить ключевые специфические моменты в профессиональном самоопределении детей, воспитывающихся вне семьи. Методическим обеспечением исследования были активизирующие методики Н.С. Пряжникова «За и против», опросник «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», опросник по построению личной профессиональной перспективы, анкета для уточнения некоторых особенностей процесса профессионального самоопределения, математико-статистические методы. Одной из гипотез исследования было предположение о том, что сфера профессиональной деятельности не является особо значимой для детей-сирот, не видится ими как возможная сфера для самореализации, не сформирована потребность в трудовой, профессиональной деятельности.

Были получены следующие результаты. Если обратиться ко времени, когда наиболее активен процесс профессионального самоопределения, когда воспитанники интерната начинают задумываться о выборе профессии, то сами воспитанники называют период окончания 8-го класса – начало 9-го. Это видно и по заинтересованности и общему уровню мотивированности в размышлении о профессиональном выборе. Учащиеся 8 класса при проведении исследования проявили гораздо более высокую мотивацию, заинтересованность в исследовании и его результатах по сравнению с выпускниками 9 класса. Реакция учащихся 9 класса на какие-то новые данные об особенностях их профессионального самоопределения была либо негативной (отвержение новой информации), либо растерянной; такие подростки легко меняли свой выбор будущей профессии и учебного заведения, следовательно, их профессиональный выбор не был продуманным и устойчивым.

Таблица 1.

Средние значения по методике «За и против» Н.С. Пряжникова

1	2	3	4	5
Учащиеся	Количество выбираемых профессий (x)	Количество характерных качеств (x)	Количество ценностей (x)	Степень соответствия 2, 3 и 4 (x)
8 класс	3,07	2	1,5	8,79
9 класс	3,58	2,25	1,6	15,5

Последний параметр может служить показателем наличия противоречий в профессиональном самоопределении. По данным, представленным в таблице 1 видно, что степень соответствия возрастает от 8 к 9 классу и эти различия значимы на уровне 0,05. Это свидетельствует о том, что по мере уточнения профессионального выбора воспитанники школы-интерната начинают больше соотносить свои качества, способности и профессиональные ценности с требованиями выбираемой профессии; а период обучения в 8 классе характеризуется у них большими противоречиями в профессиональ-

ном самоопределении. Параллельно с этими результатами выявилась интересная особенность, присущая как учащимся 8 класса, так и выпускникам – они не знают своих личностных качеств, способностей, им сложно оценить себя и свои умения, процессы самопознания не происходят активно. Из 12-ти качеств в среднем они могут назвать 2 (наиболее часто они оценивали себя по качествам лидерства, логичности, гораздо в меньшей степени были названы умение общаться, аккуратность, предприимчивость, жизненный опыт). Подобная неопределенность и несформированность характеризует и ценности воспитанников школы-интерната: среди учащихся 8 класса 28,6 % подростков не имеют определенных ценностей. Эта тенденция сохраняется к концу 9 класса – 25% выпускников не имеют ни одной ярко выраженной ценности.

Предположение о незначимости профессиональной сферы и профессиональной деятельности для детей-сирот не подтвердилось: по средним рангам по выборке ценность «интересная работа» занимает третью позицию, после ценности «здоровье» и «активная, деятельная жизнь»; следующими по значимости выступают: «любовь», «хорошие, верные друзья», «счастливая семейная жизнь». В целом, представляя сферу своего будущего, среди важных событий многие воспитанники интерната называли любимую работу, профессию («Стать первоклассным автомехаником»), что явилось несколько неожиданным результатом для нашей предварительной гипотезы, хотя большей значимостью для них обладает своя семья, устройство личной жизни.

В целом временная профессиональная перспектива воспитанников школы-интерната с трудом насыщается конкретным содержанием. Как правило, она слабо дифференцирована и не очень продолжительна. На вопрос анкеты обозначить 5-7 этапов своего профессионального пути, начиная с получения профессионального образования, половина воспитанников интерната не смогла назвать больше двух этапов: 1) получить образование, 2) начать работать (все 7 этапов не назвал ни один человек). 25% выпускников пытаются обозначить основные вехи своего профессионального пути, но пока неконкретно, только 25% имеют достаточно согласованную, последовательную картину своего профессионального пути в будущем.

Если анализировать другие особенности процесса профессионального самоопределения у этих детей, то можно отметить следующее: воспитанники интерната не знают конкретного содержания выбираемой профессии, требований к профессионалу в выбираемой профессиональной сфере, с трудом могут назвать отрицательные стороны своей будущей профессии, не знают медицинских ограничений в своей профессии, не задумывались о профессионально важных качествах. Интересен тот факт, что выпускники 9 класса интерната, анализируя, кто или что помогли выбрать им профессию,

утвердиться в своем профессиональном выборе, называют или свои интересы, или своих родителей, либо пробу сил в предполагаемой профессии. Только 16,6% подростков обсуждали этот вопрос со своими воспитателями, учителями, классными руководителями; с медиками по выбору профессии консультировалось еще меньшее число опрошенных. Это может быть свидетельством того, что воспитанники интерната не используют всех возможностей при выборе профессии при разрешении противоречий профессионального выбора, а также подтверждением неактивной позиции воспитанников интерната в их профессиональном самоопределении.

В плане самой способности к осознанному и самостоятельному выбору, готовности к профессиональному выбору воспитанников интерната была выявлена следующая картина.

Таблица 2.

Средние значения выраженности параметров профессиональной готовности у воспитанников интерната разных классов (по методике А.П. Чернявской «Профессиональная готовность»)

Учащиеся	Параметры профессиональной готовности				
	Автономность (x)	Информированность (x)	Принятие решений (x)	Планирование (x)	Эмоциональная включенность (x)
8 класс	13,14	9,00	13,36	11,64	12,86
9 класс	13,75	9,50	14,42	12,75	13,00
Максимальный балл	20	17	20	20	22

Уровень наличия этих параметров в 9 и 8 классах изменяется незначительно. По результатам, представленным в таблице 2, видно, что менее всего сформированным и «западающим» параметром является «информированность», то есть воспитанники интерната и сами отмечают, что им не хватает информированности в мире профессий, знаний о ситуации на рынке труда, сведений о конкретных профессиях и их особенностях.

Причина этого может крыться либо в неэффективности педагогических мероприятий по профориентации, либо в неготовности и неумении выпускников интерната воспринимать предлагаемую информацию, критически и аналитически ее перерабатывать и присваивать.

Обобщая все полученные результаты и представленный выше их анализ, можно сделать некоторые предположительные выводы (поскольку исследование было пилотажным). Из трех обязательных компонентов процесса профессионального самоопределения менее всего сформирован компонент самоосознания, самопознания. Воспитанники интерната не знают своих способностей, качеств, не имеют однозначно сформированных ценностей, в целом, деятельность самопознания у них затруднена. Им сложно найти лич-

ностные смыслы и мотивы будущей профессиональной деятельности. Современная профессиональная перспектива воспитанников интерната не простирается далеко, они плохо представляют идеальный образ результата своего профессионального развития. Деятельность выбора, необходимо присутствующая в процессе профессионального самоопределения, достаточно сформирована у воспитанников интерната. Они имеют опыт принятия самостоятельных решений, планирования будущей профессиональной деятельности. К концу обучения и воспитания в интернате у воспитанников возрастает личностная интернальность. Эти особенности выбора зависят от активности воспитанников интерната в их профессиональном самоопределении и от того, занимают ли они позицию субъекта в своем профессиональном самоопределении. Воспитанники интерната осознают противоречия своего профессионального самоопределения, характеризуются высокой мотивацией в их разрешении, но большинство этих подростков не обладают активной позицией в их разрешении, не ищет новой информации для их разрешения, не использует все источники информации. К концу 9 класса происходит уточнение профессионального выбора, но плохое знание своих способностей, склонностей и ценностей остается на таком же уровне. Следовательно, осуществление выбора и самоопределение происходит не путем соотношения своих желаний и целей с требованиями и возможностями, предоставляемыми выбираемой профессией, а какими-то другими способами. Таким образом, операционально деятельность профессионального самоопределения воспитанников интерната достаточно сохранна, страдает мотивационное обеспечение этого процесса. Мотивационно и энергетически этот процесс запускается значимостью и заинтересованностью воспитанников школы-интерната в будущем профессиональном становлении и развитии, однако неумение субъектно относиться к событиям и выборам в своей жизни, определять жизненные ценности и генерировать личностные смыслы искажает процесс профессионального самоопределения детей-сирот.

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ: ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА.

**Чепцова Н.А., аспирант кафедры педагогической психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского**

Современное общество, определяя потребности в образованных людях, способных к мировоззренческому выбору и компетентному профессиональному действию, обусловило появление новых целей и ценностей в образовании. Одним из приоритетных направлений современного образования становится воспитание личности, способной к саморазвитию, к самостоя-

тельному принятию решений, умению действовать адекватно ситуации и собственным нравственным принципам.

Развивающее образование предъявляет серьезные требования к личности и деятельности педагога. Современная деятельность педагога осуществляется в условиях динамичных, неоднозначных ситуаций, педагог сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированностью определенных личностных структур.

К сожалению, анализ литературы по изучению труда педагога известных отечественных психологов (А.А. Бодалев, В.А. Крутецкий, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова, Л.Ф. Фридман и др.) показал односторонность исследований. Предметом одних исследований была педагогическая деятельность, других – педагогическое общение, третьих – педагогические способности, мастерство, мышление, такт педагога. Эти исследования подготовили переход от фрагментарного понимания педагогического труда к пониманию его как целостной и развивающейся психологической реальности.

В концептуальной модели Л.М. Митиной мы прослеживаем педагогическую деятельность как целостную и развивающуюся психологическую реальность, где труд педагога представлен в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при преобладающей роли личности. Эти три пространства объединены единой глобальной задачей развития личности воспитанника.

В настоящий момент выделены три интегральные характеристики труда педагога, обуславливающие эффективность педагогического труда: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость.

Сложная по содержанию и динамичная по протеканию педагогическая деятельность требует от педагога умения находить оптимальные решения, быть педагогически гибким.

Гибкость – это разнообразие и адекватность проявляемых действий, как во внешних формах активности, так и во внутренних (психических).

Гибкость мышления (по Н.А. Менчинской) проявляется в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний, в легкости перехода от одного действия к другому, в преодолении инерции предыдущего действия, в формировании обратных связей, в свободе перестройки в создаваемых в соответствии с условиями задачи образов, выдвинутых гипотез.

Педагог, у которого не развита гибкость, испытывает трудности в педагогической деятельности. Его деятельность характеризуется инертностью,

ригидностью, консерватизмом, что может привести к негативным явлениям в профессиональной деятельности.

Основным условием развития интегральных характеристик личности педагога является повышение уровня самосознания.

Самосознание – это процесс с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Самосознание характеризуется также своим продуктом – представлением о себе, «Я»-концепцией.

В трудах Б.В. Кайдогорова и Л.Ш. Асаевой в структуре самосознания выделено самопонимание, где самопонимание не есть однозначно рассматриваемый процесс самопознания, а более сложный процесс, интегрирующий как когнитивный, так и оценочный компоненты в структуре самосознания. Самопонимание является постижением человека смысла существования и самого себя и определяется с помощью самоописательных методик.

С 1980 г. появился целый ряд научных работ, посвященных изучению самосознания педагога. Так, В.Н. Козиев рассматривает профессиональное самосознание педагога как центральный элемент педагогического мастерства, который осуществляет прежде всего регулирующую функцию в деятельности педагога. А В.П. Саврасов понимает под профессиональным самосознанием педагога результат отражения позиции педагога как субъекта управления в процессе обучения и воспитания детей, результат осознания педагогом профессиональных значимых качеств своего «Я».

Образ «Я» является обобщенной системой представлений субъекта о себе, образующейся в результате процессов осознания себя в трех взаимодействующих и взаимопересекающихся системах: педагогической деятельности, педагогического общения и личностного развития.

Л.М.Митина рассматривает образ «Я» педагога как относительно устойчивое образование, которое носит преимущественно когнитивный характер. Когнитивный компонент самопознания является в структуре самосознания ведущим.

Аффективный компонент профессионального самосознания педагога характеризуется совокупностью трех видов отношений:

1. к системе своих педагогических действий;
2. к системе межличностных отношений с воспитанниками;
3. к своим профессионально значимым качествам и в целом к своей личности как профессионала.

Одним из важнейших понятий, связанных с аффективной подструктурой профессионального самосознания педагога, является самоотношение.

Основным механизмом поведенческого, профессионального самосознания педагога является удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью, т.е. соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности педагога и возможностью успеха деятельности по реализации

ведущих мотивов. Поведенческим компонентом профессионального самосознания педагога является саморегуляция.

Выделенные компоненты – самопознание, самоотношение, саморегуляция – взаимосвязаны и составляют профессиональное самосознание педагога.

Таким образом, одним из основных психологических условий развития гибкости педагога является повышение уровня самосознания при ведущей роли процесса самопознания, способствующего формированию «образа «Я» педагога-профессионала.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

**Чубукова Р.А., старший преподаватель кафедры психологии развития
Коми государственного педагогического института**

На современном этапе высокотехнологического развития общества не утратил своего значения так называемый «человеческий фактор». В ряде определенных ситуаций он остается решающим. Это в свою очередь обуславливает необходимость формирования личности профессионала, его позиции. Однако профессионализм не ограничивается только системой усвоенных знаний, умений и навыков. Наиболее важное значение принадлежит как личностным свойствам и качествам, так и хорошо развитой системе саморегуляции.

Психическая саморегуляция как высший уровень регуляции активности биологических систем отражает качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности – активность, деятельность, рефлексивность (О.А. Конопкин).

Впервые принцип саморегуляции был обнаружен И.П.Павловым при исследовании деятельности сердца и кровообращения. Позднее этот принцип был распространен на деятельность всего организма (К.В.Судаков). Общебиологическое значение саморегуляции в деятельности функциональных систем заключается в том, что при отклонении результата деятельности функциональной системы от уровня, обеспечивающего нормальный метаболизм организма и его адаптацию к окружающей среде, происходит мобилизация необходимых элементов системы для обеспечения этого результата. Общая сумма механизмов, возвращающая отклоненный результат к исходному уровню, всегда превышает сумму отклоняющих механизмов, то есть каждая функциональная система имеет «запас прочности», позволяющий ей справиться с негативными факторами (К.В.Судаков).

В плане развития личности профессионала вообще и согласованной системы саморегуляции в частности, личность приобретает способность

применения в решении ряда профессиональных задач средств и способов, не превышающих «запас прочности» организма, то есть как физиологических, так и психологических возможностей.

Развитие саморегуляции определяется широким кругом психических явлений. Наибольшее значение при этом принадлежит обусловленности саморегуляции особенностями мотивации, интеллекта и рефлексии. Основные свойства саморегуляции и интеллекта формируются и наиболее четко проявляются в условиях мотивированной деятельности, реализующей интересы личности (В.И. Моросанова, С.Л. Колосова). С другой стороны, условия осуществления деятельности формируют специфические особенности интеллекта и саморегуляции. При этом высокий уровень развития рефлексии создает условия для оптимизации взаимосвязи саморегуляции и интеллекта.

Основы педагогического профессионализма закладываются в период обучения в педагогическом вузе. Это обуславливает необходимость создания условий для формирования профессиональной мотивации, развития интеллекта и рефлексии, способствующих гармоничному развитию системы саморегуляции как фактора формирования личности профессионала. Высокий уровень развития системы саморегуляции студентов педагогического вуза будет способствовать формированию и развитию педагогических способностей, профессионального сознания и личностно - профессиональной позиции, обеспечивая успешность будущей профессиональной деятельности.

КОМПЕТЕНЦИИ, СПОСОБНОСТИ И ПВК КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чуксина О.В., аспирант кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета

Основные цели-результаты обучения, в том числе и профессионального, заключаются в развитии способностей человека и в формировании у него личностных качеств, навыков и знаний. В профессиональном образовании желаемый результат обучения представлен в описании квалификации специалиста. Но на современном этапе развития образования происходит постепенный переход от квалификационной модели специалиста к компетентностной.

Это обусловлено рядом противоречий между узкой специализацией знания и широким профилем необходимой общеметодологической подготовки; установившимися требованиями действующих образовательных концепций и реальными потребностями общества; быстрыми темпами обновления знания, технологической интенсификацией образования и ограничен-

ными возможностями усвоения знания индивидом; индивидуализацией образования, увеличением сроков подготовки и ограниченными возможностями расходов на образование.

Новое качество образования сегодня – это образование, отвечающее требованиям международных стандартов качества, удовлетворяющее запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства, производства.

Современный работодатель заинтересован в таком работнике, который умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы; обладает критическим и творческим мышлением; владеет богатым словарным запасом.

Очевидно, что система обучения, ориентированная на формирование только профессиональных качеств, не может выполнить заказ современного общества. Новое качество подготовки специалистов с разными уровнями профессионального образования требует иных критериев его оценки. До сих пор считается, что если выпускник продемонстрировал отличные знания, то его качество подготовки выше. Это так, но только отчасти. Современные научные исследования подтверждают, что преуспевание в финансовом отношении лишь на 15% обуславливается знаниями своей профессии, а на 85% – умением обращаться с коллегами, склонять людей к своей точке зрения, рекламировать себя и свои идеи, т. е. личными качествами и способностями (Н.В. Разнова, И.В. Филимоненко, 2005). Реальная практика и жизнь демонстрируют, что чаще всего успеха в социальной и профессиональной карьере добиваются далеко не выпускники с «красным дипломом», а те студенты, которые проявляли активность, реализовывали себя в различных видах деятельности: общественной, экономической, культурной, коммуникативной, научной и т. д. Учебная деятельность – лишь одна из них. Можно констатировать, что оценка качества подготовки выпускника образовательного учреждения (ОУ) по его знаниям и умениям, демонстрируемым на текущих и итоговых экзаменах, не всегда адекватно характеризует действительный уровень их готовности к успешной профессиональной деятельности. Знания и умения – лишь мизерная часть личностных свойств, влияющая на успешность деятельности, общения, поведения специалиста.

Пока результативным критерием качества подготовки специалистов будет успеваемость по предметам, руководители и преподаватели ОУ, студенты и их родители основные усилия по-прежнему станут направлять именно на этот компонент – на формирование знаний.

Присоединение России к Болонскому процессу (кроме того, в Министерстве образования и науки в феврале 2005 года была создана рабочая группа по изучению опыта стран Евросоюза, входящих в Копенгагенский процесс) актуализировало тему компетентностного подхода в образовании: в

соответствии с ним предполагается формирование «системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля».

Сегодня именно компетенции выступают новым типом целеполагания при проектировании образовательных систем. Это, по существу, знаменует сдвиг от сугубо (или преимущественно) академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников (с ориентацией на ее рыночную стоимость). Но, как отмечает В.И.Байдено, «компетенция – не бесспорное и очевидное явление в контексте классической образовательной культуры. В чем «добавочное значение» компетенции по отношению к способностям и знаниям?». Как показывает теоретический анализ литературы по данной проблеме, ответа на этот вопрос пока нет. Поэтому одной из задач, стоящих перед исследователями, является задача определения границ понятий, которые используются при описании качества образования, а следовательно, успешно/неуспешности выполнения и результативности профессиональной деятельности: «ПВК», «способности» и «компетенции/ компетентности».

Основываясь на теории системогенеза профессиональной деятельности В.Д.Шадрикова, мы осуществили попытку сравнительного анализа данных понятий. Были выявлены как общие черты, так и различия в содержании этих явлений. Итак, общее у ПВК, способностей и компетенции:

- формируются и проявляются в деятельности;
- определяют успешность деятельности;
- имеют меру выраженности;
- определяют индивидуальность человека;
- изменяются в процессе профессионализации;
- основным признаком сформированности является оперативность;
- реализуют функции психики;
- связаны с личностными свойствами человека;
- связаны с приобретаемыми знаниями.

Кроме того, ПВК и способности имеют сходную психологическую структуру (функциональная, операциональная и мотивационная стороны), а способности и компетенции многофункциональны.

Основные различия проявляются в следующем:

- компетенции более ситуативны (неразрывно связаны с обстоятельствами и условиями деятельности), чем ПВК и способности;
- компетенции надпредметны, инвариантны к профессии (в отличие от ПВК, которые определяются объектом и предметом труда);
- компетенции имеют более разветвленную структуру;
- компетенции включают аксиологический компонент;

– компетенции являются самоорганизующимися диспозициями.

Таким образом, успешная и адекватная профессиональным ситуациям реализация ПВК, знаний, умений, навыков и профессиональных способностей соответствует компетентности специалиста. В заключение нельзя не вспомнить образное выражение Г.Айзенка: «Мало иметь ум, надо еще уметь им пользоваться».

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И СТРАТЕГИЙ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ

Шагарова И.В., ассистент кафедры общей психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского

Актуальность проблемы профессионального становления человека всегда была и остается актуальной. Среди ученых, изучающих данную проблему можно назвать В.Д. Шадрикова, Е.А. Климова, а также многих других авторов.

На процесс профессионального становления человека оказывает влияние большое число различных внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам можно отнести индивидуальные особенности человека, мотивационные характеристики, особенности самосознания, активности личности и многие другие. Существует большое число внешних факторов, которые оказывают влияние на процесс профессионального становления. Одним из последних является безработица.

На наш взгляд, ситуацию потери работы можно отнести к ненормативным кризисам профессионального становления. Ю.П. Поваренков дает следующее определение: «Кризисы профессионального становления – это особая группа психологических кризисов, которые возникают на различных этапах профессионального пути личности, отражают его специфические закономерности, не сводимые к закономерностям жизненного пути человека».

В рамках ситуации потери работы происходят существенные изменения профессионального развития. Перед личностью встает проблема выбора дальнейшего профессионального пути.

Как и любой кризис, ситуация потери работы вызывает глубокие эмоциональные переживания, стресс. Первым этапом разрешения данного кризиса профессионального становления является проблема совладания со стрессом (копинг-поведение). В отечественной психологии "копинг" понимается как адаптивное, совладающее поведение или психологическое преодоление трудной жизненной ситуации. Конечной целью данного поведения

и одновременно критерием его эффективности можно считать снижение стрессогенного влияния ситуации.

От того, какие стратегии копинга будет использовать безработный, каким образом будет погашено негативное действие стрессора, зависит процесс дальнейшего профессионального становления.

Таким образом, изучение стратегий копинг-поведения в ситуации потери работы является одной из задач в исследовании профессионального развития человека.

Копинг-поведение реализуется посредством копинг-стратегий. На выбор таких стратегий оказывают влияние различные факторы: возрастные, гендерные характеристики. Чаще всего выделяют личностные и ситуационные детерминанты копинг-поведения. На наш взгляд, к личностным детерминантам можно отнести индивидуальный стиль саморегуляции произвольной активности.

Согласно мнению В.И. Моросановой, стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее (активности) видах.

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.

На наш взгляд, можно предположить, что существует тесная связь между стилевыми особенностями саморегуляции и выбором определенных копинг-стратегий. Для проверки поставленной гипотезы нами было проведено исследование.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи индивидуального стиля саморегуляции и стратегий копинг-поведения безработных.

Выборочную совокупность составили 100 безработных, состоящих на учете в Департаменте труда и занятости населения г. Омска.

Исследование проводилось с помощью двух методик:

1) Опросник Карвера для определения стратегий копинг-поведения. Опросник направлен на выявление пятнадцати стратегий копинга, к которым относятся следующие: активный копинг, планирование, поиск активной общественной поддержки, поиск эмоциональной общественной поддержки, подавление конкурирующей деятельности, обращение к религии, положительное истолкование и рост, сдерживание, принятие, фокус на эмоциях и их выражении, отрицание, ментальное отстранение, поведенческое отстранение, использование алкоголя и наркотиков, юмор.

2) Опросник «Стиль саморегуляции поведения - 98» - ССП-98 В.И. Моросановой. Опросник направлен на выявление общего уровня саморегуляции, а также следующих компонентов индивидуального стиля саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность.

В качестве метода математической статистики использовался корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона.

В результате были выявлены следующие закономерности:

1. При высоком уровне развития всех компонентов саморегуляции за исключением компонента гибкости отмечается значимая обратная взаимосвязь (при $p \leq 0,01$) с использованием стратегии поиска активной общественной поддержки. Очевидно, безработные с высоким уровнем развития системы саморегуляции считают ненужным обращение за чьим-либо советом по разрешению проблемы.

2. При высоком уровне развития таких показателей саморегуляции, как программирование, оценка результатов, гибкость, а также общего уровня саморегуляции отмечается значимая прямая взаимосвязь (при $p \leq 0,01$) со стратегией принятия. Возможно, высокий уровень развития саморегуляции произвольной активности способствует тому, что безработный реалистично оценивает особенности трудной ситуации, с которой он столкнулся.

3. При высоком уровне развития всех компонентов саморегуляции за исключением компонентов гибкости и самостоятельности отмечается значимая прямая взаимосвязь (при $p \leq 0,01$) со стратегиями положительного истолкования и личностного роста и стратегией планирования. Таким образом, безработный с высоким уровнем развития саморегуляции склонен находить в трудной ситуации положительные стороны, используя этот опыт для личностного роста, а также планировать свои действия при разрешении данной ситуации.

4. В целом можно отметить, что для безработных с высоким уровнем развития системы саморегуляции характерно использование конструктивных стратегий копинг-поведения.

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Шарова Н.В., кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры педагогической психологии Ярославского государственного
университета им. К.Д. Ушинского

Учебная деятельность формируется в жизни человека в 6-7 лет и сопровождает его достаточно продолжительное время в зависимости от того, какие мотивы возникают, чтобы ей поддерживать. Проблема мотивации учебной деятельности является одной из главных в педагогической психоло-

гии и педагогике и ей посвящено довольно много работ (Л.И.Божович, М.В.Матюхина, А.К.Маркова, Л.С.Славина, Н.Г.Морозова, Й.Лингард и др.).

Мотивация учебной деятельности имеет ряд особенностей в зависимости и от характера деятельности, в которой ведущими мотивами должны быть познавательные, и в зависимости от возраста человека, включенного в эту деятельность, и от индивидуальных особенностей. В отечественной психологии подробно описаны мотивы учебной деятельности первоклассников, младших школьников, учащихся средних и старших классов, а также студентов. Во всех этих исследованиях так или иначе подчеркивается важность первичной мотивации учебной деятельности, которая изменяется и дополняется другими новыми мотивами, однако остается неким «стержнем» в развитии личности человека.

Обобщая различные исследования в области формирования учебной мотивации, сформулируем кратко основные их направления и результаты.

1. Содержание учебной мотивации.

Учебная мотивация – это система мотивов, побуждающих и поддерживающих выполнение учебной деятельности. Структура учебной мотивации представляет собой следующие взаимосвязанные элементы: потребности (познавательные и социальные), интересы (предметные и социальные), мотивы (осознанные и неосознанные; внутренние и внешние; познавательные и социальные), эмоции (положительные и отрицательные), цели (стратегические и тактические), ценности и идеалы (этическая составляющая мотивации).

2. Формирование положительной учебной мотивации.

На учебную мотивацию школьников влияют следующие факторы:

- сформированность учебной деятельности в целом и её элементов в частности (учебные задачи, действия, мотивы, контроль за выполнением и оценка деятельности);
- система обучения как организация учебной деятельности (традиционная, проблемная, инновационная и др.);
- стиль педагогической деятельности учителя и его отношение к учащимся (авторитарный, демократический, попустительский; активно-положительное, ситуативное, пассивно-положительное, пассивно-отрицательное, активно-отрицательное);
- коллективные формы учебной деятельности;
- содержание учебного материала (наглядность, информативность, новизна, эмоциональная насыщенность и т.д.).

3. Возрастные особенности учебной мотивации.

Основные направления изменений учебной мотивации:

- усложнение и перестройка структуры учебной мотивации;
- увеличение осознанности мотивов;

- увеличение роли социальных мотивов;
- появление отрицательных мотивов, блокирующих желания, не связанные с ведущей деятельностью.

Особенное внимание хочется обратить на роль социальных мотивов в учебной деятельности. Изначально учебная деятельность возникла в филогенезе человека для передачи и обогащения общечеловеческого опыта, представляющего собой знания, умения и навыки. Размышляя по поводу филогенеза и онтогенеза учебной мотивации, можно предположить, что познавательные и социальные мотивы не рядоположны, а выступают как две системы, возникающие одна из другой: познавательные из социальных. Возможно, такое утверждение покажется абсурдным, но оно не исключает взаимодействия этих важных составляющих мотивации учебной деятельности. К тому же в пользу данной гипотезы свидетельствуют многие исследования социальных факторов, влияющих на учебную мотивацию, что подразумевает воздействие этих факторов прежде всего на социальные мотивы. Перечислим несколько подобных исследований, например, изучение влияния личности учителя и его стиля общения в педагогической деятельности, влияния семьи на формирование личности ребенка и его мотивации к учению, влияния самооценки и уверенности в себе, формирующиеся на основе оценок окружающих, исследование влияния взаимопомощи между учащимися на мотивацию.

Проверка и возможное подтверждение этой гипотезы позволит пересмотреть некоторые особенности организации и управления образовательным процессом и, возможно, изменит основные цели образования, такие, как: 1) передача знаний, умений и навыков; 2) развитие умения самостоятельной постановки и решения практических задач и проблем; 3) всестороннее развитие личности. Наиболее вероятно появление обобщающей цели образования: содействие адаптированности и включенности личности в социум.

Достаточно печальная статистика среди детей с отклоняющимся поведением свидетельствует в пользу того, что «непринятость», «невключенность» в свое ближайшее социальное окружение по каким-то причинам приводит к резкому снижению учебной мотивации.

В пользу гипотезы говорят и результаты практической работы психологов образования, в частности, практика психологической работы с младшими школьниками показывает, что многие из детей, изначально имеющие положительные мотивы (познавательные и социальные) и получившие с самого начала положительную социальную оценку от других детей и от учителя, продолжают проявлять познавательную активность в течение всего обучения в школе, чего нельзя сказать о детях, не получивших признания в классе, даже если они имели положительные познавательные и социальные

мотивы. Такое наблюдение побудило нас провести исследование изменения мотивации учащихся и уровня их адаптированности в школе в зависимости от их социального статуса в классе. В качестве методов исследования была использована анкета Н.Г. Лускановой и метод социометрии. В качестве статистического метода анализа использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Выборку составили 40 первоклассников. Эмпирический коэффициент ранговой корреляции Спирмена между уровнем школьной мотивации и уровнем социального статуса равен 0,913743, что значительно превышает критический коэффициент ранговой корреляции при $n=40$ ($r_{кр}=0,40$ при уровне значимости $p=0,01$). Такой результат доказывает связь между школьной мотивацией и социальным положением ребенка в классе, а косвенно указывает на достаточно важную роль удовлетворенности социальных мотивов в учебной мотивации. Из этого следует основная рекомендация для учителей: в первую очередь обращать внимание на социальную организацию класса и, следовательно, развитие ее через варьирование коллективных форм работы с учащимися. Отчасти формирования учебной мотивации через коллективную деятельность нам удалось добиться и в работе со студентами, которые принимали участие в разработке проектов в рамках курса «Этнология».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ЛИЧНОСТИ ДЕТСКОГО ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Шкатова Т.Г., Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Современная педагогика профессионального образования для определения профессиональной готовности вводит понятие профессиональной компетентности (А.К. Маркова, В.И. Кашницкий, М.А. Петровская, В.А. Сластенин и др.) Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности является личностная готовность специалиста. В основу профессиональной личностной готовности детского практического психолога многие исследователи включают: «...психологическую проработанность у психолога собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать у ребенка». Следовательно, формирование личностной готовности будущего практического психолога образования обязательно должно включать такое направление, как устранение психологических барьеров, проявляющихся во взаимодействии психолога с клиентом.

Существует несколько видов таких барьеров, мешающих эффективному осуществлению профессиональной деятельности психолога и его личностному росту.

Физический барьер возникает вследствие нерациональной организации пространства межличностного взаимодействия. Чрезмерная физическая приближенность (удаленность) воспринимается партнером по общению как своеобразное вторжение в его личное пространство или пренебрежение его интересами, поэтому излишнее сокращение (увеличение) дистанции между общающимися действует либо подавляюще, либо раздражающе. Такое же действие оказывают некоторые позы, занимаемые партнером по общению. Например, поза «льва» (руки расставлены шире плеч и опираются на стол), «воинствующего петуха» (руки заведены за спину и сомкнуты в запястье, одна нога чуть впереди другой), «двойного замка» (скрещенные руки и ноги) и др.

Социальный барьер может возникнуть как результат жесткого отстаивания психологом собственного профессионального статуса в общении с клиентом. Социальный барьер иллюстрирует так называемый «эффект приписывания». Психолог при этом рассуждает следующим образом: «Этот ребенок неуверен в себе, застенчив, я сам тоже в детстве был застенчив, следовательно, я знаю, что с ним может быть, а чего не может». Личностные проблемы взрослого увеличивают его субъективизм в оценке личности ребенка. Происходит своеобразная экстраполяция предвзятой оценки в будущее ребенка. «У Вашего ребенка не сформирована произвольность поведения, значит, в школе он будет неуспевающим». Такая негативная оценка ребенка, высказанная родителями, усваивается ими и воспроизводится затем в общении с ним.

Терминологический барьер также довольно распространен, и возникает он из-за того, что психолог обладает более глубоким научным знанием, чем его клиент. Он с легкостью оперирует научными понятиями, которые неизвестны и непонятны не только детям, но и взрослым. Ребенок теряет интерес к такому психологу, а взрослый, не желая обнаруживать свое невежество, замыкается, уходит от общения.

Устранение психологических барьеров позволяет психологу выбрать адекватную по отношению к ребенку профессиональную позицию. Личностная готовность детского практического психолога предполагает наличие потребности у него в психологической децентрации – умении увидеть проблемы ребенка его собственными глазами. Психология и психолог пришли в систему образования, чтобы сделать ее более гуманной, способствующей личностному росту каждого ребенка, педагога, руководителя.

Этот социальный заказ определяет, по мнению Р.В. Овчаровой, требования к личности детского практического психолога:

1. Психолог должен иметь высокие (общие) умственные способности, быть проницательным, рассудительным, свободомыслящим, скрупулезным аналитиком, экспериментатором.

2. Психолог социабелен, любит работать с людьми, радуется социальному признанию (одобрению), великодушен к людям, легко формирует активные группы, хорошо запоминает имена людей, любезен, тактичен, дипломатичен в общении.

3. Он любит совместные действия, подчиняет интересы личности групповым интересам, совестливый, добросовестный, имеет чувство долга и ответственности, сильный, энергичный, умеет подчинить себе. Он смел, быстро решает практические вопросы.

4. Психолог эмоционально устойчив, выдержан, спокоен, реально взвешивает обстановку, устойчив к стрессу.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-УЧАЩИЙСЯ»

**Шматуха В.А., кандидат педагогических наук, директор Городского
Центра развития образования (г. Ярославль),
Швецова С.В., кандидат психологических наук, заместитель директора
Городского Центра развития образования (г. Ярославль)**

Проблема снижения учебной мотивации учащихся в настоящее время является одной из наиболее острых и неоднозначных проблем отечественного образования. С одной стороны, бесспорно стремление все большего числа молодых людей получить высшее образование, и это подтверждается ежегодными статистическими данными по итогам приемных экзаменов в вузах. С другой стороны, по признанию абсолютного большинства практикующих педагогов современные школьники не отличаются ни прилежанием, ни исполнительностью, ни ответственностью в учении, что позволяет говорить об отсутствии у них должной заинтересованности в его результатах.

Возникает очевидное противоречие: дети хорошо осознают ценность образования для последующей жизни (практически и те, кто заканчивает основную школу, и те, кто получает аттестат о среднем образовании, продолжают обучение в системе начального, среднего и высшего профессионального образования), но не видят особого смысла и, соответственно, не проявляют необходимого усердия в качественном усвоении базового школьного образования.

Естественно возникает вопрос: с чем это связано? Без нахождения ответа на этот вопрос достижение нового качества образования остается благим, но всего лишь намерением. И поскольку целью осуществляемой модернизации образования является именно обретение им нового качества и большей эффективности, мы решили выявить факторы, негативно влияющие на отношение школьников к обучению в школе.

Известный педагог И.С. Якиманская, рассуждая о том, какой должна быть школа, пишет: «Школа – это тот социальный институт, где каждый ребенок должен раскрыться как уникальная, неповторимая индивидуальность. ...Это адаптивная многопрофильная школа, в которой через организацию единой для всех, но разнородной образовательной среды создаются условия для внутренней дифференциации каждого ученика на основе изучения его личностных проявлений; определения индивидуальной образовательной траектории, способствующей проявлению познавательных интересов и потребностей, личностно-значимых ценностей и жизненных установок».

Понятно, что это идеальная модель школы, выстраиваемая на основе личностно-ориентируемой образовательной парадигмы, призванной сменить традиционную личностно-отчужденную. В этой модели образовательные усилия центрируются на ребенке, не подавляя при этом его индивидуальности, а напротив, приспосабливаясь к ней путем выстраивания индивидуальной траектории развития каждого школьника. Понятно и то, что сменить одну образовательную парадигму на другую в приказном порядке и в предельно сжатые сроки нереально. Это достаточно продолжительный, многоплановый процесс, позитивное развитие которого обуславливается факторами как объективного, так и субъективного порядка. Но одним из ведущих факторов, на наш взгляд, выступает тип взаимодействия педагога и учащегося в процессе обучения.

Рассматривая образовательный процесс через призму взаимодействия в нем обучающего и обучаемого, иначе говоря, на основе субъектно-субъектной образовательной парадигмы, Н.Л. Иванова выделяет три модели взаимодействия:

1. Императивный тип взаимодействия (традиционный), в основе которого лежит процесс взаимодействия, определяемый целями педагога (воспитателя) и носящий такой характер воздействия на воспитанника, который часто принимает вид насилия над его личностью. Сфера свободной жизнедеятельности учащихся сводится к минимуму, выбор варианта собственного развития в сфере обучения и воспитания исключается. Свобода действий, проба сил и возможностей преобразуются в противодействие или подчинение педагогу.

2. Промежуточный, приближенный к гуманистическому, тип взаимодействия (традиционный), выступающий как процесс взаимодействия, определяемый целями педагога (воспитателя), но носящий характер положительного воздействия на психику воспитанника, принимающий вид помощи, сочувствия ученику, решающему поставленную задачу. Основываясь на знании природы ребенка, педагог снимает противоречие и реализует необходимые ему цели на фоне доброжелательных отношений и в условиях использования «природосообразных средств», адекватных детской жизнедеятельности.

тельности. Сфера свободной жизнедеятельности несколько расширяется, захватывая частично и сферу обучения, и сферу воспитания.

3. Гуманистический, свободный тип взаимодействия (альтернативный вариант), при котором постановка целей, выбор средств их реализации соответствуют критериям гуманизма, творчества, неограниченной свободы. В основе системы лежит тип взаимодействия, определяемый целями ребенка и носящий характер свободного развертывания свойственных ему способов и форм жизнедеятельности, адекватных возрасту и индивидуальным особенностям. Сфера свободной жизнедеятельности предельно расширяется и поглощает сферу обучения и сферу воспитания. Они становятся «опытным полем» волеизъявления, пробы сил и возможностей, выбора варианта собственного развития.

Наиболее перспективным с точки зрения развития образовательной практики, способствующим достижению большей адекватности потребностям ребенка, иными словами, обретению ею большего соответствия основополагающим принципам личностно-ориентируемой образовательной парадигмы, является гуманистический, свободный тип взаимодействия. Доминирующими же в массовой школе остаются, в лучшем случае, традиционный (по терминологии Н.Л. Ивановой), а в худшем – императивный типы взаимодействия. И тот, и другой основываются на субъектно-объектной парадигме и не учитывают того обстоятельства, на которое указывают сами педагоги: дети стали другими – более раскованными и более активными в неприятии силовых методов управления, характерных для авторитарной педагогики, более прагматичными и более критично относящимися к личностным и профессиональным качествам взрослых, в том числе и педагогов, более свободными в самовыражении и более жестко реагирующими на любое ущемление своих прав и достоинства.

С учетом произошедших за последние годы в нашей стране социально-политических изменений, более всего повлиявших на изменение социального облика молодежи (социологи пишут о появлении первого «непорочного» поколения), и поставлен был теоретиками образования вопрос о необходимости смены образовательной парадигмы. Причем измениться прежде всего должна система взаимодействия педагога и учащегося в учебном процессе. Отсюда и установка на личностно-ориентированное взаимодействие, обобщающей характеристикой которой становится бережное отношение к ребенку по принципу «не навреди», когда при планировании и осуществлении обучающих и воспитательных воздействий исключается риск нанесения ему душевных травм.

Принципиально важным компонентом такого подхода становится вера в силы ребенка, которая обеспечивается адекватной оценкой того положительного, что в нем уже есть. Не менее важен и отказ от убежденности в

собственном превосходстве, отказ от представлений о ребенке, как о существе, во всех отношениях менее совершенном, чем обучающий и воспитывающий его педагог.

И, наконец, настоятельно необходимой становится способность видеть творческий потенциал ребенка, то, что еще пребывает в нем в зачаточном состоянии, но что может и должно раскрыться при умелом педагогическом воздействии, исходящем не только из принципа «не навреди», но и из не менее важного принципа «сохрани и приумножь».

В личностно-ориентированном взаимодействии доминирующим становится не директивное воздействие на ребенка, а стремление к созданию среды, стимулирующей позитивные изменения в его поведении и в отношении к миру. Действия учителя при этом должны быть направлены на повышение статуса ребенка, на организацию его поддержки со стороны других детей, которым предоставляются право и возможность самостоятельно разрешать возникающие конфликты средствами, достойными культурных людей.

Приступая к исследованию, мы руководствовались тем, что психоэмоциональное состояние учащихся и результативность их учебной деятельности в значительной мере определяются тем, как складываются взаимоотношения в сложной динамической системе «Педагог-Учащийся». Следовательно, по ним можно делать выводы о состоянии и особенностях функционирования данной системы. Конечная цель исследования определялась нами следующим образом: выявление параметров порядка системы «Педагог-Учащийся» и определение факторов, воздействие которых способно перевести систему в состояние, более соответствующее задаче повышения качества образования.

В отделе социального и психологического сопровождения образовательной практики ГЦРО под научным руководством Н.П. Ансимовой была разработана модель исследуемого объекта и система психодиагностических методик.

Исследование проводилось на базе городской экспериментальной площадки (СОШ №№ 4, 12, 25, 39, 53, 62) среди учащихся 5-7 классов (925 человек). Выбор этих классов объяснялся тем, что именно на начальном этапе обучения в основной школе происходит становление и окончательное оформление системы «Педагог-Учащийся» как важнейшей составляющей образовательного процесса и как фактора, определяющего степень его эффективности.

Диагностика и сбор данных проводились в период с ноября по декабрь 2004 года. В подготовке и проведении диагностики, внесении полученных результатов в базу данных для последующей статистической обработки большую помощь специалистам Городского центра развития образо-

вания оказали студенты ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и МПСИ, проходящие практику в школах городской экспериментальной площадки.

По полученным исходным данным был проведен факторный анализ, в ходе которого были выделены 4 основных фактора, описывающих состояние исследуемой системы.

Первый фактор (собственное значение 13,8) объединил в себе следующие показатели:

Название показателя	Факторная нагрузка
Склонность к самоповрежд. и саморазруш. поведению	0,94
Склонность к агрессии и насилию	0,91
Склонность к делинквентному поведению	0,91
Фрустрация потребности в достижении успеха	0,81
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	0,79
Склонность к аддитивному поведению	0,70
Принятие женской социальной роли	-0,93
Расположенность к одноклассникам	-0,95

По совокупности показателей и направленности корреляции с ними данный фактор получил название «Склонность к девиантному поведению».

Второй фактор (собственное значение 10,1) мы интерпретировали как «Учебная успешность», так как в него вошли преимущественно показатели успеваемости по предметам и самооценка собственной интеллектуальности.

Третий фактор (собственное значение 10,0) получил название «Социальное признание в детском коллективе», которое, кроме корреляции с высоким и единодушным признанием со стороны одноклассников, характеризуется низкой школьной тревожностью по всем ее составляющим.

Четвертый фактор (собственное значение 9,8), объединивший в себе страх самовыражения, несовпадение взаимных эмоциональных оценок (социометрия), низкую оценку со стороны одноклассников и низкую самооценку, был интерпретирован нами как «Боязнь адекватного самовыражения».

Таким образом, из четырех выделенных нами факторов, определяющих состояние системы «Педагог-Учащийся», наиболее высокую факторную нагрузку имеет 1-й фактор («Склонность к девиантному поведению»), причем из включенных в него показателей по степени значимости выделяется показатель «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», который приобретает самую большую факторную нагрузку (0,94).

То, что в этот фактор входят показатели «Фрустрация потребности в достижении успеха» (факторная нагрузка 0,81) и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» (0,79), позволяет предположить, что склонность к

девиантному поведению у учащихся во многом обусловливается преобладанием со стороны педагогов негативных по отношению к детям оценок. Другими словами, учителя, не умея находить позитивное в поступках и делах своих подопечных, не замечая даже маленьких продвижений их по тернистому пути знаний и личностного развития, не умеют хвалить детей и тем самым не создают благоприятного мотивационного фона, который бы поощрял школьников к успехам в учении.

Таким образом, фрустрация потребности в достижении успеха может быть рассмотрена как параметр порядка, определяющий состояние системы «Педагог-Учащийся». Хотя в нашем исследовании мы затронули только одну сторону этой системы – учащегося, логично предположить, что существует второй параметр порядка, связанный с психоэмоциональным состоянием педагога и результативностью его педагогической деятельности. Исследования в областях психологических знаний, связанных с профессиональной деформацией и эмоциональным выгоранием педагогов, позволяют выдвинуть гипотезу, что второй параметр является практически полным аналогом первого.

Если рассматривать полученные результаты с социокультурной точки зрения, то можно обозначить ситуацию как разрыв между изменившимися условиями внешнего окружения школы, формирующими новый социокультурный тип личности, и традиционно-консервативной системой образования, между желаемым образом учащегося, который сложился в представлении педагогов на основе традиционных представлений (и каким он должен быть, и как его следует обучать), и тем реальным школьником, который этому образу и этим представлениям не соответствует. Этот разрыв, говоря языком синергетики, порождает хаос, приводящий систему в неустойчивое состояние, в силу чего она утрачивает свою эффективность (хаос не в смысле абсолютной дезорганизации системы, чреватой ее полным разрушением, а как нарушение спонтанности взаимодействия составляющих систему частей). Но внешнее окружение, условия среды выступают в этой ситуации и как управляющий фактор.

Согласно теории самоорганизации, система под его воздействием рано или поздно обретет устойчивость, а вместе с ним и былую эффективность. Но этот процесс может быть ускорен за счет изменения параметров управляющего фактора, что нами рассматривается как активное продвижение в образовательную практику и закрепление в ней принципов личностно-ориентированного деятельностного подхода.

Личностно-ориентированный деятельностный подход предполагает «включение личностного опыта ребенка в образовательный процесс». В традиционной школе ребенку навязываются смыслы, знания и навыки, никак не вытекающие из его предшествующего развития. Формулируемые учителем

цели учебного занятия не учитывают интересы школьников – они им навязываются, наталкиваясь на вполне естественное сопротивление. В итоге значительное количество информации учащиеся приобретают за пределами образовательного процесса, за пределами школы. У них складывается неупорядоченное множество впечатлений и на этой основе формируется личный опыт, далеко не всегда соответствующий потребностям общества.

Традиционно выстраиваемый учебный процесс в большинстве случаев к этому индифферентен, и это формализует обучение, ослабляя его развивающие функции. Развитие же личности, как утверждают Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко, может идти только «через постоянное обогащение, преобразование, рост и качественное изменение субъектного опыта и связанных с ним личностных смыслов – от утилитарно-прагматических (житейских) до императивно-ценностных (философских)». И задача учителя заключается в том, чтобы личностный опыт учащихся «заключить в общую структуру содержания учебного занятия» и «использовать как фактор изучения программного материала».

При этом необходимо стимулировать стремление учащихся к актуализации их субъектного опыта и создавать условия для согласования его с общественным опытом. Школьник в этой ситуации перестраивает прежние представления, генерирует новые знания, выходя за границы субъектного опыта. И.С. Якиманская подчеркивает, что основной замысел личностно-ориентированного урока состоит в том, чтобы «согласовать субъектный опыт с задаваемым, переводя в социально значимое содержание (т.е. «окультурить»), и тем самым добиться личностного усвоения этого содержания».

Третья характеристика личностно-ориентированного деятельностного подхода связана с культивированием уникального опыта ребенка. Индивидуальное видение, языки постижений, чувствования, эмоциональные отклики, интенциональность – все подлинно субъективное должно быть, по мнению В.А. Петровского, оставлено в образовательном процессе. «Нужно всячески выделять и поддерживать, – конкретизируют его мысль уже цитировавшиеся нами Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко, – точность и тонкость жизненных наблюдений учащихся, исключая собственные комментарии типа: «ошибочный ответ», «неправильный ответ», «неточное наблюдение» и т.п.»

Необходимо, считают они, «признание права ребенка на ошибку, ибо на ошибках учатся». Более того, в организуемом на основе личностно-ориентируемого подхода образовательном процессе должны присутствовать ситуации, обеспечивающие ребенку возможность свободно ошибаться. В подобных ситуациях весьма уместно не порицание, а поощрение: «прекрасная ошибка», «неслучайная ошибка», «ошибка, которая ведет нас к истине», «спасибо, твое мнение дает нам пищу для размышлений» и др.

Признание ценности совместного опыта, ценности взаимодействия и коллективной работы в образовательном процессе является, по мнению авторов, еще одной важной характеристикой личностно-деятельностного подхода. «Любая идея, рождающаяся на учебном занятии, – считает В.А. Петровский, – диалогична (а точнее, полилогична) по своему происхождению», и данный факт должен учитываться и осознаваться и педагогами, и учащимися. «Люди приобщаются друг к другу, постигая единый для всех «предмет», и в то же время они постигают этот предмет, лишь приобщаясь друг к другу», – пишет он, отмечая роль значимого «Другого» в образовательном процессе конкретной личности.

Не менее важной характеристикой личностно-ориентированного деятельностного подхода является требование учета психологических особенностей учащихся при построении образовательного процесса. Опытные учителя не обходились без этого и в рамках традиционного знаниево-ориентированного обучения. Но применительно к личностно-ориентированному образованию задачей учителя становится не простая дифференциация дидактического материала с учетом учебных возможностей учащихся и индивидуального темпа их работы, а, как считает И.С. Якиманская, его подбор с учетом «индивидуальных способов (словесного, знаково-символического, рисуночного и др.) проработки учебной информации».

Личностно-ориентированный подход логично переориентирует процесс образования на постановку и решение самими школьниками конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проектных и др.). Как правило, цели деятельности учащихся определяются и формулируются самим педагогом. Но при таком подходе отсутствует самое главное – цель деятельности самого ученика.

Такая цель, справедливо замечает Д.Г. Левитес, не может возникнуть у ученика автоматически – «она должна быть выращена учителем и осознана учеником с помощью учителя». Исходя из этого, педагогу важно создавать условия, при которых учащиеся формулировали бы образовательные цели самостоятельно с учетом своих учебных возможностей. Поставленные и осмысленные таким образом цели становятся хорошо осознаваемыми ими ориентирами дальнейших действий. Важно и то, чтобы ученик самостоятельно определял мотивы своей деятельности. Только на этой основе ребенок способен осуществить «формирование предметной основы необходимой ему деятельности: ее мотивов, целей, задач».

И, наконец, личностно-ориентированный деятельностный подход настоятельно требует изменения позиции педагога. Информатор и контролер в традиционной системе образования, в обучении, организуемом на основе личностно-ориентированной парадигмы, он становится координатором образовательной деятельности учащихся. В традиционной школе учителем

реализуется позиция субъекта управления деятельностью учащихся, в то время как для школьников чаще всего характерна позиция исполнителей, объектов воздействий педагога. При таком взаимодействии, императивном по своему содержанию, ученик работает по образцам и алгоритмам, и это мало способствует развитию его креативности.

Задача, таким образом, заключается в том, чтобы создать необходимые условия для становления ученика как субъекта деятельности. Для этого следует организовать такое взаимодействие в системе «Педагог-Учащийся», в котором школьник осуществлял бы самоуправление обучением. Учитель же в этом случае должен взять на себя роль организатора этого процесса и «создателя условий для раскрытия, реализации и развития потенциала ребенка».

Другими словами, личностно-ориентированный деятельностный подход предполагает диалогическое взаимодействие субъектов образовательной деятельности. Но чаще всего в реальной практике наблюдается манипуляция, для которой характерна имитация субъектности. Доминирование же манипуляций в управлении поведением людей, как утверждают специалисты по проблемам управления, в результате приводит к такому замещению личности человека, которое выступает ложным подобием подлинного саморазвития.

Умелый учитель, противопоставляя суровости доброжелательность, наказанию – прощение, используя приемы не прямой, косвенной оценки и «авансирования доверием», ориентируется при этом на актуализацию всего лучшего, что есть в каждом ребенке, но пребывает в скрытом виде. «Улучшая» себя в глазах детей, он «улучшает» и их, поскольку процессы, протекающие параллельно, тем не менее жестко взаимосвязаны и взаимозависимы. И никогда не добьется педагог желаемых результатов, сохраняя собственную внутреннюю конфликтность, не культивируя в себе способность к сотрудничеству, к диалогической позиции в общении, к эмпатии и рефлексии.

Исходя из вышеприведенных характеристик и установок личностно-ориентированного образования, мы полагаем задачей первостепенной важности изменение позиции педагогов в учебном процессе, что должно кардинальным образом изменить тип их взаимодействия с учащимися в системе «Педагог-Учащийся». Это изменение неизбежно повлечет за собой изменение параметров порядка. Если педагог будет выстраивать свою обучающую деятельность в соответствии с вышеозначенными принципами и установками, можно ожидать серьезных подвижек в усилении значимости второго фактора «Учебная успешность», что обеспечит вхождение в этот фактор составляющих фактора «Социальное признание в детском коллективе» и избавит ребенка от «Боязни адекватного самовыражения».

Сосредоточение внимания на позиции педагога в системе «Педагог-Учащийся» не означает и не может означать ослабления внимания к учащимся. Диалогическое взаимодействие предполагает равную субъектность тех и других. И все же основная работа по улучшению состояния системы «Педагог-Учащийся» должна проводиться с педагогом, так как именно он является АКТИВНЫМ, ВЕДУЩИМ элементом в данной системе. Он обладает правами и возможностями, которых нет и ни при каких обстоятельствах не может быть у ребенка. Поэтому именно от него зависит успех в осуществлении качественной перестройки системы образования.

В связи с этим мы приходим к выводу о необходимости смены приоритетов в работе школьных психологических служб, что потребует от всех нас, как практиков, так и специалистов высшей школы, разработки научно-методического обеспечения деятельности школьных психологов по обеспечению нового качества взаимодействия педагогов с учащимися как необходимого условия улучшения общего состояния образовательной практики.

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Шмелева Е.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Шуйского государственного педагогического университета

В условиях модернизации образования существенно возрастают требования к общеобразовательной и профессиональной подготовке будущих специалистов, к формированию у них готовности к саморазвитию и самосовершенствованию для достижения высокого уровня продуктивности профессиональной деятельности.

В условиях педагогического вуза достижение высокого уровня развития профессиональных качеств будущих учителей возможно на базе применения технологий, ориентированных на развивающее обучение и в широком, и в узком смысле. В широком - направленное на многоплановое развитие личности и деятельности, в узком - на постижение механизмов и закономерностей личностного, деятельностного, профессионального саморазвития, обеспечение вузовских курсов развивающим содержанием.

Продуктивным фактором профессионального развития будущего специалиста, проявляющимся в усилении профессиональной направленности, в развитии профессиональных способностей и умений, профессионального интереса, профессионального сознания, профессиональной ответственности, является акмеологическая технология обучения. Результатом ее внедрения будет такая профессиональная подготовленность студентов, одной из важ-

ных характеристик которой является высокий уровень теоретического мышления и сознания.

Акмеологические технологии базируются на системном методе обучения будущих специалистов проектированию, созданию и частичной проверке моделей авторских систем деятельности. Концептуальной основой нашего понимания сути акмеологических технологий является акмеологическая теория учебно-профессиональной деятельности ее субъектов. Сравнительный метод исследования разных уровней продуктивности профессиональной деятельности и выявление существенных признаков высшего уровня лежат в основе моделирования и проектирования студентами разных моделей профессиональной деятельности. В рамках такого рассмотрения под профессионально-педагогической направленностью обучения понимается создание для проектирования авторской системы деятельности студента всех условий, обеспечивающих непрерывное и целенаправленное формирование у него основ педагогического мастерства, базирующихся на активных и глубоких знаниях предмета, его логики, законов внутренней самоорганизации личности и деятельности, законов функционирования образовательных систем, закономерностей и факторов достижения специалистом высокого уровня продуктивности.

Акмеологический подход к профессиональному образованию ориентирует на внедрение в теорию и практику идей развивающего обучения на всех ступенях образовательного маршрута. Развитие мы понимаем как закономерное, целенаправленное, необратимое, социально значимое, инновационное изменение субъекта, проявляющееся в трех основных видах социальной деятельности - труде, общении, познании в процессе интериоризации социального опыта и экстериоризации общественных способностей – и вне этой деятельности не наблюдаемое (Л.С.Выготский и Б.Г.Ананьев). Развитие - это появление психических новообразований в личности обучаемого под влиянием системы образования за отведенное на обучение время, обеспечивающих вхождение в новые образовательные объекты и саморазвитие в них.

Основой нашего понимания сути развивающего обучения является акмеологическая теория учебной деятельности и ее субъектов, которая ориентирует на развитие психических новообразований в личности и деятельности будущего специалиста, обеспечивающих успех в самостоятельной деятельности.

В содержательной монографии С.Р.Когаловского представлен активно разрабатываемый им онтогенетический подход к обучению математике. Он характеризуется “пронизыванием обучения математике идеей моделирования” и направлен на “формирование и развитие стратегий поисково-исследовательской деятельности”. При таком подходе активно взаимодействуют три уровня учебной деятельности: интуитивный, формальный и реф-

лексивный, посредством чего формируется теоретический уровень мышления, а “обучаемый обретает способность к опосредованию ее предмета и самой этой деятельности, способность воспринимать и осваивать акмеологический план математики, являющийся необходимым компонентом развивающего обучения”.

Применяя предлагаемый С.Р.Когаловским подход, можно осуществить синтез учебной и профессиональной деятельности, превратить учебную деятельность в учебно-профессиональную. Одним из важнейших направлений для осуществления такой задачи является превращение студента - будущего учителя из объекта в субъект профессиональной подготовки. Лишь являясь субъектом многоаспектной и многоуровневой учебно-профессиональной деятельности, “студент обретет способность к опосредованию ее предмета и самой этой деятельности и не только с дидактических, но и с методологических позиций, а тем самым способность постигать внутреннюю логику процессов формирования и развертывания знаний”.

Модель учебно-профессиональной деятельности, строящаяся на основе данного подхода, ориентирует на овладение методологией развивающего обучения, обучения, направленного на формирование профессионального мышления, одной из важных характеристик которого является его теоретический уровень. В механизме такой модели заложено представление о конечном результате и показан путь, который позволяет достигнуть этого результата.

Согласно концепции учебной деятельности, главным ее содержанием является усвоение обобщенных способов действия и происходящие на этой основе качественные изменения в психологическом развитии. Главным результатом учебной деятельности является формирование у обучаемого теоретического сознания и мышления. Соединяя специальное (математическое) содержание со стратегией продуктивной педагогической деятельности, мы внедряем в учебный процесс продуктивную технологию обучения специальному знанию, предлагающую пути достижения профессиональной подготовленности студентов, одной из важных характеристик которой является высокий уровень теоретического мышления и сознания. Предлагаемый подход к обучению мы рассматриваем как модель функционирующей продуктивной технологии обучения специальному знанию, так как в нем раскрываются внутренние маршруты и направления движения к результату, которым в данном случае является общее, фундаментальное понятие. В процессе функционирования этой технологии происходит создание содержательной базы, позволяющей студентам постигать механизмы учебной деятельности при усвоении специальных понятий; осмысление и освоение студентами принципа обучения “от простого к сложному, от целого к частям”; включение студентов в освоение методов математического исследования

через “открытие” общих понятий; овладение рефлексивными умениями и навыками; осознание специального знания как средства развития собственной личности и личности учащихся.

Интеграция специального (математического) содержания и стратегии продуктивной педагогической деятельности приводит к достижению определенного уровня развития профессионального мышления, одной из важных характеристик которого является его теоретическое содержание.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕДУРЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

**Муссалитина Е.В., кандидат психологических наук, доцент
Московского педагогического государственного университета**

Начало обучения в школе – важный момент в жизни каждого человека. Игровая деятельность, которая на протяжении среднего и старшего дошкольного детства была ведущей, сменяется учебной, которая станет определяющей на долгие годы. Меняется социальная среда ребенка, появляется первая социально-значимая роль – роль ученика. В жизнь первоклассника приходит человек, чье мнение по многим вопросам становится главным – учитель.

Целесообразно проводить комплексное диагностирование готовности детей к обучению в школе за год до начала обучения: в группах детского сада, дошкольных профильных учреждениях (студиях, кружках, досуговых центрах и пр.) Этот перспективный подход нашел отражение в трудах В.Д. Шадрикова, Н.В. Нижегородцевой. Исследователями была создана комплексная методика диагностики готовности к обучению в школе. Осуществив комплексную диагностику непосредственно за год до начала обучения в школе, специалисты могут дать рекомендации родителям, педагогам и воспитателям.

К сожалению, не всегда удается использовать комплексную диагностику: не все дети посещают дошкольные учреждения, нет возможности обеспечить нужным инструментарием всех специалистов, преемственность между детскими садами и школами в последние годы утрачена (специалисты не делятся опытом и не помогают друг другу), группа детского сада не сохраняется в рамках школьного класса и пр. И, как это бывает чаще всего, дети проходят диагностирование на предмет готовности к обучению только при записи в первый класс, а именно в апреле-мае, не за целый год, а за четыре-пять месяцев до начала обучения в школе.

Впервые дети попадают в школьную атмосферу именно во время процедуры набора в первый класс. И то, как пройдет эта встреча со школой,

будет определять дальнейшее восприятие учения ребенком. На специалисте, который работает на наборе в первый класс, лежит огромная ответственность. За несколько минут ему нужно определить уровень готовности ребенка к обучению в школе (выявить уровень развития памяти, мышления, речи, математических представлений, знаний об окружающем мире и др.) и дать рекомендации родителям по дальнейшей подготовке ребенка к новой школьной жизни.

Естественно, что беседуя и наблюдая за ребенком, специалист будет использовать различные методики, чтобы за небольшое время получить максимум информации о будущем школьнике. Работая с методиками, важно: следовать инструкциям, которые к ним даются; объяснять задания ясно и доступно, уточнять – понял ли их ребенок; использовать комплекс методик, а также такие эмпирические методы как наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности и др.; не делать категоричных выводов, ведь на ответы ребенка оказывают влияние его самочувствие, волнение, непривычная обстановка и т.д.; помнить, что одни методики требуют количественной обработки результатов, иные – качественной, не все оценивается в баллах; фиксировать не только полученные ответы ребенка на поставленные вопросы, но также и его спонтанные комментарии, паузы в работе, отказы выполнять задание и т.д.; учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка; постараться, чтобы процедура диагностики не была долгой и тягостной для испытуемого.

Человек, работающий на процедуре набора в школу должен иметь не только педагогическое образование, но и владеть психологическими знаниями из области общей, социальной, возрастной, педагогической психологии и психологии общения. Неспециалисты могут сделать ложные выводы и тем самым осложнить обучение ребенка в школе. Если педагог или психолог в чем-то сомневается, ему следует обратиться за советом к своим коллегам. Часто обсуждение проблемы помогает найти пути ее решения.

В своей одежде специалист, осуществляющий набор в первый класс, должен придерживаться классического стиля. Предпочтительны традиционный покрой и приятные, не режущие глаз сочетания цветов и орнаментов. Ассиметрия кроя, причудливые узоры, многоцветие и избыток украшений отвлекает детей, не дает им сосредоточиться на выполнении заданий. Дети обращают особое внимание на лицо и руки беседующего с ними взрослого. Нужно помнить об этом, делая макияж и маникюр, укладывая прическу и надевая украшения. Следует избегать сильных запахов духов и дезодорантов.

Скорее всего, у родителей будущего школьника возникнет много вопросов. Отвечайте родителям дружелюбно и уверенно. Им важно знать, что с их ребенком работает профессионал своего дела. Предупредите их,

чтобы они не отвечали за ребенка на поставленные вами вопросы. При общении с ребенком экспериментатор должен быть тактичен, открыт и контактен. Нужно создать доброжелательную атмосферу беседы, подбадривать испытуемого при выполнении заданий. Дети чувствуют себя более комфортно, когда экспериментатор сидит рядом с ними за столом, а не напротив.

Если ребенок отказывается выполнять задание, мотивируя это «у меня не получится», «я не умею», «я не люблю», предложите выполнить это задание вместе с ним или каждый сам, но потом показать друг другу работы. Поблагодарите ребенка за сделанное. Ему важно чувствовать, что взрослый – это его друг, что в школе его ждут и рады, что он скоро придет сюда учиться. Первые впечатления от школы, от общения с учителями накладывают отпечаток на дальнейшую школьную жизнь. И чтобы обучение было успешным, важно поддержать ребенка, дать конструктивные рекомендации, а не деструктивную критику.

**СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Материалы II Всероссийской научно-практической
конференции

18-19 октября 2005 года, г. Ярославль

Редактор С.Ю. Родонова

Подписано в печать 12.10.2005. Формат 60 x 84 1/16.
Объем 20,9 п.л. Тираж 110 экз. Заказ _____.

Издательство
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии «Канцлер»
Ярославль, Тутаевское шоссе, 4
Тел.: (0852) 73-73-40