

Министерство образования и науки РФ  
Российский гуманитарный научный фонд  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

**СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник научных трудов  
IV Всероссийской научно-практической конференции,  
посвященной 70-летию В.Д. Шадрикова  
24 - 25 ноября 2009 года

Ярославль  
2009

УДК 159.9

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

ББК 88.4

С 34

*При поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ)  
Грант № 09-06-14039г.*

**Системогенез учебной и профессиональной деятельности** [Текст] : материалы IV  
С 34 Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. –  
Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 317 с.

ISBN 978-5-87555-542-5

**IV Всероссийская научно-практическая конференция  
«Системогенез учебной и профессиональной деятельности»  
осуществлена при поддержке  
Федерации психологов образования и  
Российского психологического общества**

**Редакционная коллегия:** В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков,  
Н.В. Нижегородцева, М.М. Кашапов, В.Е. Орел, Г.А. Суворова,  
Т.В. Мищенко, Ю.Н. Слепко, А.Э. Цымбалюк

ISBN 978-5-87555-542-5

УДК 159.9  
ББК 88.4

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

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	11
-------------	----

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

<b>Шадриков В.Д.</b> Идеологические и методологические проблемы изучения профессиональных способностей	13
<b>Карпов А.В.</b> Перспективы разработки проблемы принципов системогенеза деятельности	17
<b>Поваренков Ю.П.</b> Уточнение отдельных понятий системогенетической концепции профессионального становления личности	22
<b>Нижегородцева Н.В.</b> Вклад концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова в развитие психологической теории учебной деятельности	30
<b>Кашапов М.М.</b> Понимание творческого мышления на основе системогенетического подхода	33
<b>Орел В.Е.</b> Системогенетический подход к проблеме профессиональных деструкций	38
<b>Суворова Г.А.</b> Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии	40

### МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

<b>Антоненко И.В.</b> Системогенез доверия в межличностном общении	47
<b>Ахунова И.Г.</b> Использование принципов системного подхода в изучении личности	48
<b>Батыршина А.Р.</b> Нерешенные проблемы в изучении воли	50
<b>Богоявленская Д.Б.</b> Системногенетический подход в исследовании одаренности	52
<b>Дикая Л.Г.</b> Становление метасистемы саморегуляции функционального состояния субъекта профессиональной деятельности в процессе адаптации: в контексте системногенетического подхода	53
<b>Карицкий И.Н.</b> Системогенез психологической практики	55
<b>Козлов В.В.</b> Системно-генетическая парадигма науки и интегративный подход	57
<b>Комкова Е.И.</b> Методологические подходы к изучению развития мышления, интеллекта и когнитивной сферы	59
<b>Корсикова Е.Н.</b> Системный анализ как средство изучения психологической службы дошкольного образовательного учреждения	61
<b>Кувакина В.В.</b> Перспективы системогенетического подхода в гендерных исследованиях	63
<b>Кузнецова М.Д.</b> Исследование субъектности и основных качеств личности, характеризующих ее как субъекта	63
<b>Литке С.Г.</b> Феномен гениальности в аспекте системогенетической парадигмы	66
<b>Мазиллов В.А.</b> Когнитивная методология психологической науки	67
<b>Макарова К.В.</b> Музыка как культурный фактор развития духовных способностей	70

<b>Михеева Ю.В., Петрова Л.А.</b>	
К вопросу о методологии системогенетического подхода	72
<b>Панов В.И.</b>	
«Генезис способностей как первичной стихии...»	73
<b>Рубцова Н.Е.</b>	
Интегративно-типологический подход к построению обобщенной психологической классификации профессиональной деятельности	75
<b>Свешникова С.Л.</b>	
Мотивационная сфера и временная перспектива	76
<b>Таллина О.А.</b>	
Оперативность в развитии музыкальных способностей	76
<b>Турчин А.С.</b>	
Перспективы семиодеятельностного подхода в современной педагогической психологии	77
<b>Харитонова Г.В.</b>	
Образовательные стандарты как система	79
<b>Шилова Т.А.</b>	
Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе	81

### **СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

<b>Акимова Е.Ю., Абрамова М.Ю.</b>	
Социально-психологический анализ формирования личности водителя	83
<b>Албегова И.Ф., Попова А.В., Албегов Ф.Г.</b>	
Особенности становления субъекта профессиональной деятельности в высшей школе	84
<b>Алдашева А.А., Мельникова Н.Г.</b>	
Управление профессиональным развитием персонала	85
<b>Алексеева М.Г.</b>	
Взаимосвязь особенностей целеполагания и личностных качеств у руководителей железнодорожного транспорта	87
<b>Баранова Н.А., Бегунов И.А.</b>	
Использование экспертной системы как системы искусственного интеллекта для сопровождения профессионального становления студента	88
<b>Болотова А.К.</b>	
Временные этапы процесса профессиональной адаптации	89
<b>Вихрева Л.В.</b>	
Коуч-наставничество как способ повышения профессионального уровня сотрудника	91
<b>Гильманова Р.К., Дворникова Е.Ю.</b>	
Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов колледжа	93
<b>Голубева Н.А.</b>	
Успешность профессиональной деятельности социального работника	94
<b>Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А., Асыллова З.Р.</b>	
Аддиктивное поведение студентов и его профилактика	96
<b>Гурчиани К.С.</b>	
Профессиональный имидж руководителей среднего звена в организации	97
<b>Дубынина М.Г.</b>	
Психолого-педагогическое сопровождение воспитания студентов в вузе	99
<b>Ермолаева Е.П.</b>	
Системно-идентификационный аспект исследования социальной реализации профессионала	100
<b>Заверткина Е.Г.</b>	
Изучение ведущих ценностей и целей профессиональной деятельности педагогов	102
<b>Зобков А.В.</b>	
Анализ учебной деятельности студента в период обучения в вузе: системогенетический подход	105
<b>Зобков В.А., Пронина Е.В.</b>	
Системогенетический подход к профессиональному становлению личности будущего учителя	106

<b>Зобнина Т.В.</b>	
Системный подход в психологической подготовке студентов-педагогов	107
<b>Изотова Е.Г.</b>	
Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов вузов	107
<b>Калужный А.А.</b>	
Профессиональная деятельность современного учителя: креативность и бренд	110
<b>Капина О.А.</b>	
Исследование профессиональной идентичности учащихся 9-х классов	111
<b>Карнелович М.М.</b>	
Профессиональное становление учителя: рефлексивный аспект	113
<b>Конева Е.В., Шестерикова Э.В.</b>	
Особенности модели профессиональной деятельности у студентов	114
<b>Корнеева Е.Н.</b>	
Психологическая трансформация системы социального взаимодействия	115
<b>Корчагина Г.И.</b>	
К проблеме критериев профессионального самоутверждения	118
<b>Коряковцева О.А.</b>	
Развитие профессиональной компетентности специалистов в области молодежной политики	119
<b>Кряжева Е.В.</b>	
Развитие технического мышления будущих специалистов на основе межпредметной интеграции	121
<b>Кузнецова И.В.</b>	
Профессиональное самоопределение: анализ понятия	122
<b>Курилович М.А.</b>	
Проблема профессионального становления студентов-психологов в вузе	124
<b>Лапкина Е.В.</b>	
Взрослость: особенности психологической защиты и совладания личности	126
<b>Лебедев Е.В.</b>	
Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров: результаты исследования	127
<b>Леньков С.Л.</b>	
Анализ подходов к изучению феномена организационной культуры	129
<b>Ляпунова А.В.</b>	
Динамика представлений о семейной жизни у студентов–психологов	130
<b>Макшанцева Л.В.</b>	
Социально-психологическое экспертное оценивание в профориентации	131
<b>Марьясова Н.В.</b>	
Единство генетической, психологической и социальной составляющей духовности человека	133
<b>Михайлова В.К.</b>	
Формирование профессиональных компетенций курсантов вуза МВД России с использованием активных методов обучения	134
<b>Мищенко Т.В.</b>	
Применение системогенетического подхода в исследовании профессиональной идентичности личности	135
<b>Морогин В.Г., Соколкова Н.Е.</b>	
Профессионально важные качества в концепции профессионального становления личности специалиста-гуманитария	137
<b>Морозов А.В., Матвеева И.П.</b>	
Системогенетический подход к профессионально-ролевому поведению сержантов-контрактников	142
<b>Морозова О.В.</b>	
Мотивационные характеристики учебно-профессиональной деятельности студентов на разных этапах обучения	144
<b>Мухаметзянова Ф.Г., Мухаметзянов Ф.А.</b>	
Развитие студента вуза как субъекта учебно-профессиональной деятельности в процессе проектирования индивидуального образовательного маршрута	146
<b>Набатникова Л.П.</b>	
Формирование семейных ценностей у старшеклассников	148
<b>Назаренко Н.В.</b>	
Особенности развития профессионально важных качеств будущих медицинских сестер в процессе их профессионально-личностного становления	149

<b>Наумова Е.С.</b>	151
Основные подходы к проблеме готовности к браку в психологии	
<b>Нурлигаянова О.Б.</b>	152
Изучение совладающего поведения у педагогов с разным уровнем толерантности	
<b>Ныркова С.А.</b>	154
Изучение динамики развития рефлексии на разных этапах профессиональной деятельности учителя	
<b>Огородникова Л.А.</b>	156
К проблеме психологических критериев спортивного отбора	
<b>Осмехина С.И.</b>	158
Организационная культура как условие профессионального развития личности	
<b>Палатова Е.Н.</b>	160
Особенности развития профессиональной идентичности у студентов ЯГТУ и ЯГПУ (на примере специальностей «Стандартизация и сертификация качества» и «Менеджмент организаций»)	
<b>Перешейна Н.В.</b>	161
Система мер, направленная на преодоление ограничений профессиональной компетентности преподавателей	
<b>Плуженская Л.В.</b>	163
Формирование профессиональной идентичности студентов - рекламистов как педагогическая проблема	
<b>Примаченко Я.В.</b>	165
Исследование лидерского потенциала будущих руководителей ОАО РЖД	
<b>Рукавишников Н.Г.</b>	166
Становление и динамика профессиональной мотивации с точки зрения системогенетического подхода	
<b>Румянцева Т.В.</b>	169
Отправные идеи исследования социально-психологической адаптации и профессиональной идентичности студентов вуза	
<b>Самаль Е.В.</b>	170
Основные функции самоактуализации личности студента в условиях учебно-профессиональной деятельности	
<b>Семенова Е.М.</b>	172
Толерантность личности: психологическая характеристика и подходы к изучению	
<b>Семенова С.М.</b>	173
Образ профессионала и профессиональное становление	
<b>Сергеева К.В.</b>	174
Профессиональное становление студентов естественнонаучного цикла в период обучения в вузе	
<b>Скворцов В.В.</b>	176
Интернет-зависимость как вид зависимости от компьютера	
<b>Слепко Ю.Н.</b>	177
Динамика оценки эффективности педагогической деятельности в период школьного обучения	
<b>Сорокина Ю.Л.</b>	178
Совладающее поведение специалистов разных профессий	
<b>Степанищева А.Н.</b>	179
Системогенетический подход в исследовании профессионального самоопределения личности	
<b>Суворова Г.М.</b>	181
О структуре дисциплины «Информационная безопасность» в профессиональной подготовке студентов	
<b>Трандина Е.Е.</b>	182
Особенности формирования структурных компонентов профессиональной идентичности студентов	
<b>Филатова О.В.</b>	183
Особенности структурной организации личности студента-юриста	
<b>Филиппов А.А.</b>	185
Роль активности личности в развитии предпринимательской деятельности	
<b>Цымбалюк А.Э.</b>	186
Ментальная репрезентация ситуации устройства на работу в юношеском возрасте	
<b>Шамионов Р.М.</b>	189
Самоопределение личности в контексте профессиональной социализации	

<b>Шилакина А.В.</b> Кризисы профессионального и личностного роста у студентов вуза	191
--	-----

## СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<b>Албегова И.Ф., Зарубина Ю.Н.</b> Мотивация обучения студентов специальности «Социальная работа»	193
<b>Анимова Н.П.</b> Модель деятельности по постановке учебных целей	194
<b>Ахметова Л.В.</b> Психолого-дидактический подход в системе школьного образования	196
<b>Бадоева С.А.</b> Подготовка будущих педагогов в рамках компетентностного подхода	198
<b>Белова Е.А.</b> Исследование взаимосвязи статуса подростка в группе (классе) и предпочтения типа взаимодействия со сверстниками	199
<b>Вадурин Е.Н.</b> Психологическая готовность выпускника педагогического вуза к профессиональной педагогической деятельности	200
<b>Волкова Т.В.</b> Программа эмпирического исследования психологической готовности младших школьников к овладению чтением	202
<b>Голкина В.А.</b> Психологическая готовность к обучению в школе детей с задержкой психического развития	203
<b>Дервянкина Н.А.</b> Влияние родительского восприятия ребенка с задержкой психического развития на его эмоциональное состояние	205
<b>Жукова О.А.</b> Снижение уровня конфликтности в педагогическом коллективе как условие повышения эффективности обучения	207
<b>Зимица Ю.А.</b> Коррекция агрессивности младших школьников	209
<b>Иванова Ю.В.</b> Ведущий вид деятельности как основа формирования социальной компетентности	210
<b>Карпова Е.В.</b> Общий тип генезиса мотивационной сферы личности в учебной деятельности	212
<b>Карпова Е.В., Пятакова Ю.М.</b> Оценивание в деятельности учителей начальных классов	214
<b>Кожин О.В.</b> Системно-психологические особенности развития кадетов старших классов	215
<b>Коротаева А.И.</b> Программа эмпирического исследования психологической готовности к усвоению математики как деятельности	218
<b>Ледовская Т.В.</b> Роль индивидуально-психологических особенностей личности в процессе обучения: постановка проблемы	219
<b>Нижегородцева Н.В., Горчагов В.Н.</b> Определение понятия и структуры конфликтной компетентности	220
<b>Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В.</b> Динамика психологической структуры учебной деятельности студентов в процессе вузовского обучения	222
<b>Осинина Т.Н.</b> Изучение взаимосвязей способности к воспроизведению и характера становления учебной деятельности	224
<b>Петрова Е.А.</b> Системогенетический анализ мнемических способностей в учебной деятельности	225
<b>Ракитина О.В.</b>	

Системогенетический подход к научно-исследовательской работе студентов педагогического вуза	226
<b>Савина Н.Н.</b>	
Системогенетический подход к анализу делинквентного поведения	228
<b>Сольнин Н.Э.</b>	
Определение понятия «толерантность» как интегрального свойства индивидуальности	230
<b>Стрыгина М.Н.</b>	
Взаимодействие учителя и ученика как условие оптимизации психолого-педагогического общения	232
<b>Таротенко О.А.</b>	
Структура психологической готовности к выбору профессии в юношеском возрасте	233
<b>Ушанова А.А.</b>	
Личностные особенности подростков в зависимости от уровня проявления агрессивного поведения	235
<b>Хаймина А.Г.</b>	
Диагностика социальной активности старшеклассников в образовательной среде	237
<b>Хасаева Т.М., Ахмадова Л.Р.</b>	
Развитие операционных механизмов мнемических способностей младших школьников	238
<b>Черняева Т.В.</b>	
Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза	240
<b>Шадриков В.Д., Зиновьева Н.А.</b>	
Развитие познавательных способностей школьников	241
<b>Эйгелис Г.В.</b>	
Половая дифференциация и когнитивные процессы школьников	244

### **ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

<b>Бабаева Ю.Д., Сабadoш П.А.</b>	
Творческие способности и ценностные ориентации старшеклассников	246
<b>Башкин М.В.</b>	
Типы реагирования педагога в конфликте	247
<b>Григорьева М.В.</b>	
Роль дивергентности мышления в системогенезе взаимодействий школьника и образовательной среды	248
<b>Добина Н.И.</b>	
Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе изучения психологических дисциплин	250
<b>Долгих Т.С.</b>	
Индивидуальные особенности учащихся младшего подросткового возраста с разным уровнем развития дивергентного мышления	250
<b>Заверткин Л.Е.</b>	
Диагностика компетенции мотивации у педагогов общеобразовательных учреждений	251
<b>Ивутина Е.П.</b>	
Формирование диагностической компетентности у будущего педагога при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла	253
<b>Каганкевич Е.В.</b>	
Формирование творческого профессионального мышления студентов	254
<b>Пошехонова Ю.В.</b>	
Исследование взаимосвязи креативности и социального интеллекта	256
<b>Угарова М.Г.</b>	
Использование должностной инструкции в деятельности педагога-психолога	257
<b>Юферова М.А., Хрусталева Н.О.</b>	
Исследование специфики представлений педагогов о конфликтах	259

### **СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ**



<b>Барков В.А., Семчук Л.А., Баркова В.В.</b> Особенности психофизического здоровья педагогов в системе непрерывного образования РБ	261
<b>Буянкина М.А.</b> Психическое выгорание в профессиях субъект-объектного типа	263
<b>Гудкова Е.С.</b> Характеристика детерминант профессиональной деформации личности менеджера	265
<b>Даукша Л.М.</b> Психическое выгорание учителей	266
<b>Димова В.Н.</b> Изучение личностных особенностей, способствующих возникновению феномена психического выгорания в субъект-субъектной и субъект-объектной сферах деятельности	267
<b>Ефремова Д.Н.</b> Системный подход в разработке модели формирования эмоциональной регуляции как фактора адаптивности личности	269
<b>Касимова С.Г.</b> Субъективные переживания коммуникативных трудностей у учителей общеобразовательных школ и их влияние на особенности отношений к другим участникам образовательного процесса	270
<b>Кодесс П.Б.</b> Особенности взаимодействия с профессиональной средой представителей социэкономических профессий: нотариусов, педагогов, врачей	272
<b>Мерзлякова Д.Р.</b> Особенности образа труда педагога с синдромом выгорания	273
<b>Пронин С.П.</b> Соотношение концептов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности	274
<b>Сенин И.Г.</b> Психическое выгорание личности в различных типах профессионального окружения	275
<b>Чайникова Ю.Е.</b> Профессиональная идентичность и выгорание: актуальность исследования	277
<b>Черемошкина Л.В.</b> Депрофессионализация как основа кризиса ответственной субъектности и сознательной субъективности	278
<b>Шарова Н.В., Аносова Е.В.</b> Влияние профессиональной направленности на развитие защитных механизмов	279
<b>Шатан М.А.</b> Исследование факторов, влияющих на синдром профессионального выгорания у руководителей	281
<b>Шевченко А.А.</b> Связь профессионального выгорания и стилевых особенностей поведения у профессионалов субъект-объектного типа	283

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

<b>Абрамова М.Г.</b> Понятия «цель урока» и «тема урока» в психологическом анализе совместной деятельности учителя и ученика	285
<b>Аносова В.М.</b> Психомоторика как учебная дисциплина в системе подготовки специалистов для консультативно-коррекционной работы с детьми за рубежом	285
<b>Анимова Н.П., Изюмова О.С.</b> Роль детско-родительских отношений в формировании совладающего поведения подростка	286
<b>Барановская Т.А., Балашова В.В.</b> Влияние эмоционального интеллекта на эффективность учебной деятельности	288
<b>Безбородова М.А.</b> Об учете характеристик психомоторных способностей младших школьников в психологическом консультировании по проблемам обучения письму	289

<b>Буланова О.В.</b> Сравнительный анализ развития понятийного мышления у младших школьников в условиях параллельно-раздельного и традиционного способов обучения	291
<b>Бурко М.В.</b> Дополнительное профессиональное образование: концептуальные основы развития	292
<b>Воронин А.Н.</b> Совместная интеллектуальная деятельность как основа консультативной практики по повышению интеллектуального потенциала личности	293
<b>Густова Л.В.</b> Психологический анализ деятельности по интеграции психики	294
<b>Данильченко С.Л.</b> Инновационный потенциал новых учебных дисциплин по психологии в системе подготовки педагогических и руководящих кадров	296
<b>Данильченко С.Л., Раздина А.В.</b> О значимости профессионального стандарта педагогической деятельности для анализа профессиональной компетентности педагога	296
<b>Жураховская Е.А.</b> О важности психологического консультирования родителей по вопросам психологической готовности детей к обучению	297
<b>Карпов А.А.</b> Патологический гемблинг: психосоциальные факторы риска	298
<b>Ковалева И.А.</b> О гетерохронности и неравномерности развития общих способностей у младших школьников	300
<b>Ливио Антонио да Сильва</b> Рефлексия интеллектуальных операций	301
<b>Литвинова Т.В.</b> Структура технологии тьюторства с позиции функциональной системы деятельности	301
<b>Майсурадзе М.О.</b> О компетентности в педагогическом оценивании	303
<b>Мкртчян Л.С.</b> Интеллектуальные операции в предметно-практическом мышлении детей от 2-х до 7 лет: системогенетический подход	304
<b>Нестерова А.Ю.</b> Из опыта анализа учебных задач на формирование понятий у первоклассников в целях консультирования по проблемам обучения (на примере изучения математики по учебнику Л.Г. Петерсон)	304
<b>Петрова В.А.</b> Профессиональная компетентность педагога в решении психологических проблем готовности учеников к учебной деятельности с позиции системогенетического подхода	305
<b>Ручкина Д.А.</b> Операционализация понятия «кризис первой беременности»	307
<b>Стюхина Г.А.</b> Системогенетический подход в семейном консультировании	308
<b>Суворова Г.А.</b> Актуальные проблемы психологического консультирования в образовании: деятельностный подход	309
<b>Суворова Г.А., Плиско И.А.</b> Содержание психологической экспертизы теле- и кинофильмов для детей	310
<b>Чиркова М.А.</b> Анализ экзистенциальных позиций и ролей на материале авторских сказок	311
<b>Шемет И.С.</b> Системогенез жизнедеятельности	314
<b>Шемет С.С.</b> Проблемы психологического анализа спортивной деятельности	316
<b>Яздовская О.С.</b> Психологическое консультирование: поиск личностного смысла учения первоклассников	317

## Предисловие

В настоящий сборник включены статьи, посвященные теоретическим и прикладным исследованиям, выполненным в основном в рамках понятийного аппарата и с опорой на ведущие положения системогенетической теории, разрабатываемой В.Д. Шадриковым. В целом, как известно, базовые положения данной теории были сформулированы В.Д. Шадриковым в докторской диссертации, которая была успешно защищена в 1976 году. Конкретизация и «шлифовка» положений данной теории, ее развитие и обогащение продолжается и по сегодняшний день. Этому посвящено большое количество научных публикаций, вышедших из-под пера В.Д. Шадрикова в течение тридцати четырех лет, прошедших после защиты докторской диссертации.

Надо признать, что развитие системогенетической теории идет по двум традиционным направлениям. Во-первых, она развивается самим ее автором в ходе реализации теоретических и прикладных исследований, обобщения, проверки и перепроверки собственных данных и данных, полученных учениками и последователями. Во-вторых, развитие системогенетической теории осуществляется за счет выделения учениками и последователями В.Д. Шадрикова новых направлений исследования, которые опираются на понятийный аппарат теории и, используя объяснительные возможности теории, распространяют ее на более широкий круг психологических явлений. Большинство статей, представленных в настоящем сборнике, относятся именно ко второму направлению развития системогенетической теории.

В психологии существует много продуктивных теорий и концепций, но преимущество системогенетической теории видится, прежде всего, в том, что она позволяет решать как теоретические, так и прикладные проблемы. И если на ранних этапах своего становления данная теория была ориентирована на решение теоретических и прикладных проблем психологии труда, то в настоящее время потенциал данной теории таков, что она может рассматриваться как теория общепсихологического уровня.

Теория, разрабатываемая В.Д. Шадриковым, явилась одной из первых и одной из весьма успешных теорий в отечественной психологии, которая реализует принципы системного подхода. Благодаря системному осмыслению психологических явлений автору системогенетической теории удалось конкретизировать и операционализировать базовые принципы отечественной психологической науки (личностного, деятельностного, индивидуального, генетического подходов, принципа единства личности и деятельности и т.д.), более адекватно определить содержание традиционных понятий психологии (способности, одаренность, интеллект, индивидуальность, субъект деятельности), предложить целую серию оригинальных психологических концепций.

Одним из важнейших достижений системогенетической теории является то, что она послужила основой для создания продуктивных психологических концепций, которые разрабатываются учениками и последователями В.Д. Шадрикова – Н.П. Ансимой, А.В. Карповым, М.М. Кашаповым Н.В. Нижегородцевой, В.Е. Орлом, Ю.П. Поваренковым, Г.А. Суворовой и другими. Иначе говоря, системогенетическая теория не только помогла более адекватно, более точно и более глубоко осмыслить многие психологические явления, но и способствовала созданию сильной научной школы. Очевидно, что формирование научной школы является прямым доказательством высокой продуктивности и мощности самой системогенетической теории и свидетельствует о незаурядных способностях автора теории и лидера данного направления психологической науки.

В настоящее время мы отмечаем 70-тилетний юбилей уважаемого Владимира Дмитриевича. Мы поздравляем его с днем рождения, желаем здоровья, творческого долголетия и нескончаемого потока учеников. К этим поздравлениям присоединяются все авторы, предоставившие статьи в настоящий сборник и члены редколлегии сборника.

В соответствии с основными направлениями развития системогенетической теории в сборнике выделено семь разделов. В первом разделе - «Основные направления развития системогенетической концепции» опубликованы концептуальные статьи руководителей секций, которые являются наиболее авторитетными представителями соответствующего направления разработки системогенетической теории. Со второго по седьмой раздел представлены статьи, отражающие содержание каждого из заявленных научных направлений.

Второй раздел называется «Методология системогенетического подхода». В рамках его опубликованы статьи, рассматривающие вопросы, связанные с актуальными проблемами системогенетического подхода, проблемой применения системогенетического подхода к исследованию интегративных свойств личности, вопросы изучения системных качеств, интегральных психических качеств, интегральных качеств личности, интегральных способностей личности, метакогнитивных процессов, метарегулятивных процессов, рефлексии.

В рамках третьего раздела - «Системогенетический подход к профессиональному становлению и реализации личности» представлены статьи, посвященные проблемам становления и реализации субъекта труда в процессе профессионального развития, механизм и факторам профессионального становления человека, кризисам профессионального развития, проблемам периодизации профессионального становления человека, профессионального самоопределения личности, профессиональной идентичности личности, психологическим критериям профессионализации, проблемам профессионального развития в период обучения в вузе, вопросам эффективности профессиональной деятельности.

Четвертый раздел – «Системогенез учебной деятельности». В данный раздел включены статьи, посвященные вопросам, связанным со спецификой учебной деятельности в современной системе образования (дошкольное, школьное образование), психологической готовностью к обучению (на разных уровнях образования), психологической структурой учебной деятельности, формированием мотивов и антимотивов, формированием учебной деятельности в разных образовательных программах, критериями и показателями эффективности образовательных программ, спецификой учебной деятельности и готовностью к обучению детей с проблемами развития, психологическими особенностями усвоения содержания образования на разных уровнях образования; разработкой системы психологического сопровождения учебной деятельности на разных уровнях образования, методами развития, диагностики и коррекции учебно-важных качеств, учебной деятельности, готовности к обучению, диагностикой и формированием конфликтологической компетентности учащихся и педагогов, формированием

эффективных стратегий совладающего (копинг) поведения субъектов образовательного процесса, психологическим сопровождением детей с отклонениями психического развития и группы риска.

Пятый раздел называется «Психология творческого мышления на основе системогенетического подхода». В данном разделе представлены статьи, рассматривающие вопросы психологии профессионального мышления руководящих и педагогических работников образования, психологических проблем адаптации студентов к условиям обучения в вузе, специфики современных инновационных технологий в вузовском образовании, вопросы профессиональной и дидактической компетентности преподавателя вуза, коммуникативной компетентности педагога, вопросы психологических основ проблемно-ориентированного обучения в вузе, компетентностного подхода к формированию специалиста, проблемы формирования творческого профессионального мышления специалистов, психологические основы профильного обучения старшеклассников, проблемы психологии творчества.

В рамках шестого раздела - «Системогенетический подход к проблеме профессиональных деструкций» опубликованы статьи, посвященные рассмотрению теоретических и методологических проблем, а также эмпирических исследований, связанных с изучением профессиональных деструкций (профессиональных деформаций, психического выгорания и т.п.), факторов, влияющих на их появление, динамики их формирования и специфики проявления в различных видах профессиональной деятельности, воздействия деструкций на подструктуры личности и различные сферы жизнедеятельности человека, проблем методов диагностики и коррекции деструкций, а также профилактические меры их возникновения.

Седьмой раздел – «Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетический подход». В данный раздел включены статьи, рассматривающие теоретико-методологические проблемы психологического анализа деятельности психолога-консультанта с позиций системогенетического подхода, а также конкретные вопросы консультативной работы психолога по проблемам развития, обучения, воспитания, личностного и профессионального самоопределения в различных организационных структурах.

Ю.П. Поваренков

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

### РАЗВИТИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

#### ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Шадриков В.Д.

д.псих.н., проф. кафедры общей и экспериментальной психологии

Государственный университет - Высшая школа экономики

Москва

Несмотря на длительную историю изучения способностей, существует ряд идеологических и методологических проблем, которые или остаются в тени, или требуют дополнительного обсуждения.

Не претендуя на полноту рассмотрения указанных проблем, остановимся только на некоторых наиболее важных с нашей точки зрения.

Прежде всего, нам хотелось бы обратить внимание на важность идеологического обсуждения проблемы способностей. Особенно это актуально для отечественной психологии.

Когда мы говорим об идеологии, то имеем в виду, прежде всего, отсутствие системы философских, социологических идей и взглядов на понимание того, как способности могут учитываться в социальной жизни и определять судьбу человека. Иными словами отсутствует идеология взглядов на способности в их политическом и социальном значении.

#### 1. Идеологические проблемы исследования способностей

Идеологические проблемы исследования способностей проявлялись и проявляются, прежде всего, в рассмотрении возможностей развития способностей в классовом обществе, в роли способностей в разделении на богатых и бедных, на обвинении того или иного общественного строя в подавлении развития способностей. С идеологических позиций постулировались равные возможности развития способностей в условиях социализма с пренебрежением к природной основе способностей человека, с гонением на генетику и приоритетам развития индивидуальности. С идеологических позиций научная аргументация подменялась ссылками на политических классиков.

Показательны в этом отношении мемуары К.К. Платонова, крупного отечественного психолога, внесшего большой вклад в становление психологии способностей. Вспоминая о своих встречах с Б.Г. Ананьевым, он пишет: «Спорил я в своем отзыве с Борисом Герасимовичем о его понимании индивидуальности не как свойства и человека как организма, и человека как личности, а как чего-то третьего и стоящего над тем и другим...»

Он пытался защищать свою позицию, но я поставил вопрос так:

- Как же согласовать ваше понимание индивидуальности, расположенное по вертикали над личностью, с пониманием ее В.И. Лениным, считавшим, что «индивидуальности» существуют не только в духовном, но и в физическом мире?»

Оказалось, что Борис Герасимович этого положения Ленина не знал. Он крепко задумался и сказал: «Действительно, в этом вопросе надо разобраться, я это сделаю и опубликую свое мнение» [6, АЮ 181-182].

Ссылками на классиков марксизма-ленинизма многие пользовались как несокрушимыми аргументами. С этих позиций проблема способностей была очень острой. Недаром в тех же мемуарах К.К. Платонов приводит слова Бориса Михайловича Теплова, высказанные ему в частной беседе: «Чтобы разрабатывать проблему способностей, надо иметь не только способности, но и смелость!» [6, с. 185].

После известного Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», закрытием психотехники и «знаменитой» Павловской сессии (28 июня 1950 г.) заниматься проблемой способностей действительно было опасно. Показательна в этом плане статья В.И. Колбановского в газете Известия (за 26 октября 1936 г.). Начинаясь она так: «История психотехники - этой сравнительно молодой «науки» - не сложна, но поучительна. Ее основоположником и виднейшим теоретиком был крупный буржуазный психолог, идеалист Вильям Штерн. Исходя из глубоко реакционной установки, что между интересами капиталистов и рабочих существует «гармония», Штерн попытался создать новую науку, которая позволяла бы капиталистам возможно «рациональнее» производить профессиональный отбор рабочих, соответствующий требованиям определенной отрасли производства или нуждам отдельного предприятия... Трудно найти еще одну такую «науку», которая с такой чрезмерной угодливостью и старанием подыскивала бы «научные» обоснования для реакционнейших проявлений капиталистической практики, как это делает психотехника. Так было с педологией. Так обстоит дело с психотехникой. История, теория, методы и практика одной лженауки поразительно совпадают с таким же существом другой. Естественно напрашиваются и те же выводы» [6, с. 185-186]. Это идеология в действии. А Колбановский в это время был директором Института психологии. Заканчивалась статья Колбановского словами: «Существующие психотехнические лаборатории и станции нужно ликвидировать, а их работников вернуть к полезному труду» [6, с. 186].

С острыми идеологическими дискуссиями по проблемам способностей человека мы встречаемся и в научной литературе на Западе. Они также влияют на направления и характер исследований в области психологии способностей. Начинаются эти дискуссии с работ Гальтона, основателя евгеники, Рибо и др.

#### 2. Методологические проблемы изучения способностей

Рассматривая методологические проблемы изучения способностей, остановимся, прежде всего, на принципах данного психологического исследования и интерпретации результатов тестирования. Будем исходить из того, что это те же принципы, которыми мы руководствуемся при познании психики, но в конкретном случае принципы будут приобретать специфическое

звучание.

Принцип психофизического единства

Одним из ведущих принципов изучения способностей является принцип психофизического единства. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, «первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение строения и функции: она, как будет видно дальше, определяется положением о единстве и взаимосвязи строения и функции. Вторая связь - это связь сознания как отражения, как знания, с объектом, который в нем отражается. Она определяется положением о единстве объективного и субъективного, в котором внешнее, объективное опосредует и определяет внутреннее, субъективное» [7, с. 26]. В изучении способностей данный принцип предполагает, что способности, как функцию психики, необходимо изучать в единстве с функциональными системами, свойством которых они являются. Одновременно способности, как объективное качество субъекта, не тождественны рефлексии своих способностей субъектом. В сознании субъекта его способности выступают как субъективное отражение объективных способностей. Эта связь объективного и субъективного в способностях подлежит специальному изучению.

Вторым важным принципом является принцип единства способностей и деятельности. Этот принцип раскрывает отношения способностей и деятельности. Согласно данному принципу деятельность реализуется через способности субъекта, а способности развиваются в деятельности. Деятельность начинает реализовываться на основе имеющихся у субъекта способностей, а, в дальнейшем, если требования деятельности превышают наличный уровень развития способностей, деятельность приводит в движение процесс развития способностей.

Внимательный читатель заметит, что в нашей редакции принцип единства психики и деятельности имеет особое звучание. Обычно принцип единства психики и деятельности утверждает, что «формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляются» [7, с. 21]. Здесь подчеркивается примат внешнего воздействия. Мы же отмечаем, что первично деятельность реализуется на основе имеющихся способностей, при этом согласны с утверждением, что в деятельности способности и развиваются. Однако сказать, что способности развиваются в деятельности, недостаточно, важно подчеркнуть, что они развиваются в соответствии с требованиями, которые деятельность предъявляет к субъекту деятельности, его способностям. Разные деятельности, разные стороны деятельности развивают разные качества субъекта деятельности и реализуются с опорой на разные способности человека.

Как отмечает Т.И. Артемьева, развитие способностей человека «происходит в системе общественного разделения труда» [4, с. 16]. В данном утверждении раскрывается общественный характер способностей и общественный механизм их развития и существования.

Осваивая деятельность, человек распредмечивает способности, которые заложены в деятельности в процессе общественного разделения труда.

Процессы опредмечивания и распредмечивания являются существенными моментами предметной деятельности. Под опредмечиванием в философии понимается превращение и переход человеческих деятельностных сил и способностей, из формы движения в форму предмета. Под распредмечиванием - переход объективного предмета из его собственной формы в форму деятельностных сил и способностей [8, с. 342].

Что стоит за понятиями «опредмечивание» и «распредмечивание» в психологическом понимании? Для раскрытия этих понятий обратимся к предметной деятельности. Реализуя цель деятельности, субъект деятельности осуществляет воздействие на предмет и осуществляет целесообразные превращения. Эффективность этих действий, прежде всего, будет определяться способностями субъекта деятельности. Можно с полным основанием утверждать, что в результате (предметном) деятельности найдут отражение способности субъекта. Эти способности в процессе деятельности переходят в предмет деятельности, фиксируясь в предметном результате. Чем выше способности, чем более искусен человек, тем более совершенен результат. Но в этом результате фиксируются не только способности, но и знания субъекта, его умения, понимание задачи. Более того, в результате фиксируются личностные качества. ...

Принцип единства потенциальных и актуальных способностей

Данный принцип является, в определенной мере, конкретизацией принцип единства способностей и деятельности.

Потенциальные способности выступают в двух формах: как способности, «которые уже были реализованы людьми в их деятельности на предыдущих этапах общественно-исторического развития и объективированы (опредмечены) в продуктах этой деятельности» [4, с. 27]; и как способности, которые были реализованы субъектом в его предыдущих деятельности, которые стали его качествами, сущностями.

Актуальными способностями будут те способности, которые используются субъектом в конкретной деятельности «здесь и сейчас». Актуальными способности становятся в процессе распредмечивания или в процессе актуализации своих потенциальных способностей. Принцип единства актуальных и потенциальных способностей показывает, что раз сформировавшись, способности не исчезают, а только переходят из актуальных в потенциальные, становясь содержанием внутреннего мира человека.

Принцип единства способностей и переживания

«Каждое самое простое человеческое действие - реальное физическое действие человека - является неизбежно вместе с тем и каким-то психологическим актом, более или менее насыщенным переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям, к окружающим, - писал С.Л. Рубинштейн. Стоит только попытаться обособить переживания от действия и всего того, что составляет его внутреннее содержание, ... чтобы переживание неизбежно исчезло вовсе... Переживание - и результат, и предпосылки действия, внешнего или внутреннего. Взаимопроникая и питая друг друга, они образуют подлинное единство, две друг в друга взаимопереходящие стороны единого целого - жизни и деятельности человека» [7, с. 21]. Единство знания, переживания и действия с психофизиологической точки зрения рассмотрено нами в работе [11]. С учетом того, что любая деятельность реализуется через способности человека, мы можем утверждать, что столь же тесно способности связаны с

переживанием. Этот методологический принцип должен лежать в основе анализа такого явления, как эмоциональный интеллект. Принцип конкретности (индивидуальности) в анализе способностей [1]

Этот принцип предполагает, что у каждого индивида способности имеют конкретное, индивидуальное выражение. Люди различны по своим природным дарованиям и различны в благоприобретенных способностях, развитых в процессе индивидуальной жизнедеятельности. Индивидуальные природные способности имеют дальнейшее развитие в индивидуальном жизненном пути человека. По этому поводу еще К. Маркс в своем социологическом анализе проблемы разделения труда писал: «...люди отличаются друг от друга по своим природным способностям, в силу чего они по-разному выполняют разные работы» [5, с. 315]. И далее: «...разделение и распределение самих операций происходит с учетом природных и приобретенных способностей рабочего» [5, с. 335]. Сейчас в нашей стране не принято ссылаться на Маркса, а жаль. Это крупный социолог, а игнорирование его работ - обратная сторона предыдущего цитирования к месту и не к месту. Остается загадкой, как в отечественной психологии доминирующим стало положение о том, что природных способностей нет, что способности формируются в деятельности и до деятельности не существуют, что природными могут быть только задатки.

Принцип взаимосвязи способностей и внутреннего мира человека

Данный принцип предполагает определение места способностей в системе психической деятельности человека. Как отмечает Т.И. Артемьева, в методологическом плане «постановка вопроса о психической деятельности как регуляторе различий, возникающих в общественном бытии разных индивидов, позволяет думать, что способности есть выражение общего свойства психической деятельности, которое заключается в ее различности у разных индивидов» [7, с. 47]. Данное положение проработано нами в работах [11, 12]. Близкая мысль содержится в работах М.А. Холодной [10], где она утверждает, что способности человека есть выражение его ментального опыта.

Принцип единства способностей и условий деятельности

Обычно, говоря о способностях, отмечают их качество, влияющее на успешность деятельности. Но на успешность деятельности влияют и условия деятельности. Поэтому методологически будет неверно отрывать способности от условий деятельности. И те, и другие определяют успешность деятельности, только в системе «способности - условия деятельности» можно говорить об успешности деятельности.

Забвение данного положения ведет к существенным издержкам в практической работе. Приведем лишь один пример. В последние годы стало модным говорить о «готовности ребенка к школьному обучению». Основное внимание психологов сосредотачивается на разработке методов определения этой готовности. Но поставим вопрос по-другому: «А готов ли учитель к обучению ребенка, поступающего в школу, таким, каков он есть?» В данной постановке учитель выступает для ученика как фактор внешней среды, определяющий его успех. Конечно, нельзя отрицать фактора развития ученика к моменту поступления в школу. Но его школьные успехи будут определяться как его способностями, так и педагогической квалификацией учителя.

Как отмечает К.А. Абульханова [2, с. 120] «ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностями самовыражения, применения своих способностей, с возможностями творчества». Готов ли учитель обеспечить процесс такого самовыражения, готов ли он организовать учебный процесс с опорой на способности ребенка, соблюдая меру соответствия учебных задач возможностям ученика? Вот проблема школьной готовности.

Интерпретация результатов тестирования

Данный раздел нам бы хотелось начать словами А. Анастаси. «На психологические тесты следует смотреть как на орудие труда, эффективность которого зависит от знаний, навыков и честности того, кто его применяет» [3, с. 288]. К сожалению, приходится констатировать, что именно интерпретация результатов применения тех или иных тестов остается слабым звеном в подготовке психологов (по крайней мере, в нашей стране). Проведение теста - это работа лаборанта. Главное - его грамотная интерпретация. Но что стоит за этими словами?

При интерпретации результатов необходимо помнить: что, во-первых, любая тестовая процедура создавалась на основе определенного теоретического воззрения ее автора и для определенных задач. Поэтому интерпретация результатов тестирования будет корректной, если она будет исходить из тех же теоретических позиций и при решении сходных задач.

Во-вторых, что результаты тестирования, как отдельных способностей, так и интеллекта во многом определяются факторами, о которых мы говорили выше: мотивацией, опытом, средой и т.д.

В-третьих, что профессиональные способности развиваются, приобретая черты «оперативности». Тест же, как правило, этого аспекта развития способностей не улавливает. Поэтому часто можно наблюдать, что тесты не показывают развитие профессиональных способностей.

В-четвертых, что уровень развития профессиональных способностей зависит от программ обучения.

В-пятых, что профессиональные способности развиваются в деятельности неравномерно и гетерохронно.

В-шестых, разные аспекты профессиональной деятельности предъявляют разные требования к профессиональным способностям (например, производительность, качество, надежность).

В-седьмых, успешность деятельности определяется как отдельными способностями, так и их системой. При этом надо учитывать явление компенсации.

В-восьмых, часто более важным является не столько уровень развития способностей, сколько умение субъекта деятельности владеть своими способностями, программы их использования.

В-девятых, при проведении и интерпретации результатов тестов следует помнить о межкультурных различиях.

В-десятых, при интерпретации результатов «интеллект следует рассматривать скорее как описательное, чем как объяснительное понятие... Ни один тест интеллекта не может указать причины того или иного его выполнения» [3, с. 309]. «Следует помнить, что интеллект не есть единая и однообразная способность, он складывается из нескольких функций» [3, с. 309].

В-одиннадцатых, результаты тестирования - не приговор, это всего лишь материал, часто вспомогательный для принятия решений, связанных с профессиональной деятельностью.

В-двенадцатых, при тестировании профессиональных способностей необходимо соблюдать требование полной локальной валидности, т.е. валидность, на которую ссылаются создатели теста, должна перепроверяться и дополняться данными по валидности в данных условиях [3, с. 72].

В-тринадцатых, при интерпретации результатов тестирования необходимо учитывать, что на них влияют как способности, так и ситуация, они оказывают взаимовлияние друг на друга. Как отмечает Х. Хекхаузен [9, с. 32] «индивиды отыскивают и даже формируют наличные ситуации в соответствии со своими личностными диспозициями. Они, следовательно, сами создают собственную ситуационную специфичность, априори ограничивают множество возможных ситуаций влияния, лавируя между ними и расставляя акценты» [9, с. 32]. При этом на выбор ситуации влияют личностные диспозиции.

В-четырнадцатых, при интерпретации следует учитывать явление компенсации одних способностей другими и индивидуальные стили деятельности, которые подтверждают целенаправленность поведения тем, что одна и та же цель достигается различными способами.

Изучение индивидуальных способов деятельности помогает выделить способности как промежуточные переменные. При наличии индивидуальных способов деятельности важно ответить на вопрос: чем они обусловлены?

В-пятнадцатых, данные тестирования способностей должны сочетаться с регистрацией того, что и как делает человек, каковы его успехи.

В-шестнадцатых, данные внешнего наблюдения целесообразно дополнить данными саморефлексии. При этом следует учитывать, что обычно внимание субъекта направлено на ситуацию. Действие, как правило, сопровождается своеобразным обрамляющим самосознанием, точнее, рефлексией того, что субъект своими действиями меняет ситуацию в определенном направлении, что он стремится к тому или иному целевому состоянию и предполагает его достигнуть. Представления о том, что субъект непрерывно, полно и надежно фиксирует свои действия (в том числе и все внутренние процессы) и мог бы дать полный и неискаженный отчет, ошибочно [9, с. 53]. Самонаблюдению могут быть открыты отдельные аспекты и содержания собственных действий.

Ответ на вопрос, что субъект замечает в своем поведении, является хорошим индикатором того, что представляется для субъекта ценным в своем поведении. Внимание, как правило, направлено на те фрагменты ситуации и действия, которые представляются значимыми, на которые субъект ориентируется и учитывает.

Особенности профессионального тестирования

При диагностике профессиональных способностей следует помнить, что тесты общих способностей нуждаются в дополнительной валидации, учитывающей условия профессиональной деятельности. Эта дополнительная валидация получила название «полной локальной валидации». Дополнительная валидация предполагает тщательный психологический анализ конкретной деятельности. Этот анализ должен сопровождаться сбором данных из различных источников: нормативных документов, опрос работников со стажем, анализ типичных ошибок, трудностей обучения, прямое наблюдение за деятельностью работников, записей контролеров.

При диагностике специальных способностей целесообразно использовать батареи тестов, рассчитанных на конкретные профессии или класс профессий.

Уровни изучения профессиональных способностей

Профессиональные способности могут изучаться:

- как психические процессы;
- как свойства субъекта деятельности;
- как способности состояний.

На каждом из отмеченных уровней они могут изучаться в различной степени интеграции:

- как отдельные способности, как свойства психических функций, участвующих в реализации деятельности;
- на системном уровне проявления способностей в деятельности;
- на уровне компетенций, реализующих отдельные компоненты психологической системы деятельности (целеполагания, принятия решений, планирования и программирования, контроля и самоконтроля, информационного обеспечения деятельности, субъектности).

Изучение способностей на любом уровне предполагает, как исходный момент, психологический анализ деятельности, декомпозированной на отдельные действия и операции.

Библиографический список

1. Абульханова, К. А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К. А. Абульханова. - М.: Наука, 1973.
2. Абульханова-Славская, К. А. Личность как субъект деятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. - М., 1989.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси: В 2 кн. - М.: Педагогика, 1982. - Кн. 1.
4. Артемьева, Т. И. Методологические аспекты проблемы способностей [Текст] / Т. И. Артемьева. - М.: Наука, 1977.
5. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения [Текст]. - М.: Политиздат, 1973. - Т. 47.
6. Платонов, К. К. Мои личные взгляды на великой дороге жизни [Текст]. Воспоминания старого психолога / К. К. Платонов. - М.: ИП РАН, 2005.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб., М.: Питер, 1999.
8. Философский словарь [Текст] / Под ред. И. Т. Фролова. - М.: Политиздат, 1986.
9. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. - М.: Педагогика, 1986. - Т. 1.
10. Холодная, М. А. Психология интеллекта [Текст]: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. - М.: Томск, 1997.
11. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2006.
12. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Аспект-Пресс, 2007. - 284 с.



Карпов А.В.

чл.-корр. РАН, д.псих.н., проф., декан факультета психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Концепция системогенеза профессиональной и учебной деятельности, разработанная В.Д. Шадриковым и развитая в исследованиях его учеников и последователей, является в настоящее время общепризнанной и одной из наиболее конструктивных. Она уже давно и прочно вошла в «золотой фонд» отечественной психологии, являясь теоретико-методологической основой для большого цикла исследований как собственно теоретического, так и прикладного характера. В этих исследованиях получены многочисленные интересные результаты, раскрывающие важные закономерности и механизмы организации психологической системы деятельности (как профессиональной, так и учебной), дано решение ряда важных проблем психологической теории деятельности [3; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Вместе с тем, как и всякая, действительно, крупная и конструктивная научная концепция, она не только решает те или иные вопросы, но и приводит к постановке новых - еще более сложных исследовательских задач, к формулировке новых проблем собственно методологического и теоретического плана, не говоря уже о проблемах прикладного и эмпирико-экспериментального характера. В этом отношении следует подчеркнуть, что именно эвристический потенциал той или иной концепции в плане постановки новых задач, а также ее открытость к новым данным и способность к их ассимиляции являются, как известно, одними из основных критериев продуктивности и перспективности научных теорий в целом. Кроме того, необходимо учитывать и то, что к постановке новых задач приводит и внутренняя логика развития самой этой концепции, поскольку кумуляция результатов, осуществляющаяся в ней, объективно предполагает необходимость их теоретического осмысления, методологической рефлексии над ними, поиска и реализации новых способов обобщения и интерпретации. Наконец, необходимо принимать во внимание и то важное обстоятельство, что сквозь призму постоянно обогащающихся результатов теоретико-методологического и эмпирико-экспериментального характера в новом свете предстают и те проблемы, которые являются традиционными, давно сформулированными в этой концепции.

Во всем достаточно обширном комплексе исследовательских задач, связанных с дальнейшим развитием концепции системогенеза, ключевое место занимает, на наш взгляд, разработка теоретико-методологических представлений об одном из важнейших ее понятий - о понятии принципов системогенеза. Не только по своему существу, но даже этимологически данная проблема занимает именно ключевое - основное и определяющее место в данной концепции (само слово «*principium*» имеет в качестве своего исходного значение «основа»). Можно сказать, что представления о принципах системогенеза - это сердцевина и наиболее специфическое содержание всей этой концепции. Вместе с тем, как это нередко бывает в ходе развития той или иной концепции, объективно главная и определяющая в ее структуре проблема, каковой в концепции системогенеза является проблема его принципов, раскрыта в относительно меньшей степени, чем многие иные ее аспекты и уж во всяком случае - не в той мере, которая адекватна ее статусу.

Действительно, по отношению к проблеме принципов системогенеза к настоящему времени сложилась ситуация, характеризующаяся следующими основными особенностями. Во-первых, совокупность этих принципов была дифференцирована уже на самых ранних этапах развития концепции системогенеза и, следовательно, представления о них необходимо рассматривать как наиболее традиционные, обладающие наибольшим «временем» жизни в ней [2; 10]. Это, как известно, принципы неравномерности, гетерохронности, обеспечения минимального эффекта функционирования системы, одновременности закладки компонентов системы, консолидации, дополненные несколько позже принципами прогрессирующей интегрированности и дифференцированности системы. Во-вторых, гораздо чаще эти принципы именно используются, реализуются как некоторая данность, нежели подвергаются специальной и самостоятельной методологической рефлексии и теоретическому осмыслению, попыткам их собственного изучения и углубления. В-третьих, по отношению к совокупности принципов к настоящему времени сложилась своеобразная «презумпция несуществования», заключающаяся в том, что уже установленные принципы исчерпывают собой все их реально существующее множество и, следовательно, иных принципов - просто по определению - не существует. В-четвертых, не только не решена, но даже не сформулирована в эксплицитном виде задача определения критерия достаточности множества принципов системогенеза, а также проблема их упорядоченности и систематизации, организации и координации в общей структуре системогенеза.

Безусловно, все отмеченные выше особенности приводят к постановке достаточно сложных вопросов собственно теоретического плана. И главный, а одновременно - и наиболее сложный среди них - это вопрос о том, исчерпывают ли уже установленные принципы системогенеза, в действительности, все их реально существующее множество. Если да, то каков критерий достаточности этого множества? Если нет, то какие дополнительные по отношению к уже известным, принципы существуют? Естественно, вопросы такого ранга сложности не допускают простых и исчерпывающих решений, а требуют реализации комплекса теоретических и методологических исследований. Вместе с тем, некоторые положения, содействующие их решению, могут быть сформулированы уже сейчас.

Как известно, одним из важнейших понятий концепции системогенеза является понятие психологической системы деятельности (ПСД); оно выступает не только, как минимум, паритетным по степени обобщенности и значимости с понятием принципов системогенеза, но и во многом базовым по отношению к нему [10]. Понятие ПСД фиксирует целостную архитектуру психической регуляции деятельности как организованной совокупности ее основных «составляющих», обозначаемых понятием

функциональных блоков (мотивации, целей, информационной основы, принятия решения, программирования, профессионально важных качеств, исполнительской части, контроля, коррекции). В свою очередь, каждый из этих блоков также имеет достаточно сложное строение, предстает как организованная совокупность специфических компонентов. Тем самым ПСД является онтологической базой для развертывания принципов ее генетического развития, то есть для принципов системогенеза. Сами же принципы выступают с этих позиций как ключевые аспекты единого по своей сути процесса генезиса системы деятельности. Вместе с тем, в этом - повторяем, едином по своей сути - процессе генетического развития системы в целом представлены и органически взаимопереплетены достаточно разные линии и аспекты, направления и уровни развития. Они, по-видимому, столь же гетерогенны и множественны, сколь многомерна и полиструктурна сама психологическая система деятельности. В пользу этого заключения свидетельствуют и те многочисленные данные, которыми располагает в настоящее время концепция системогенеза.

Так (и это явилось доминирующим предметом исследований на относительно ранних этапах развития данной концепции), действие принципов системогенеза может проявляться, а сами они - обнаруживаться в плане генезиса системы в целом, то есть на общесистемном уровне ее организации. Это, например, гетерохрония формирования блока информационной основы деятельности по отношению к формированию блока принятия решения, характеризующаяся, как известно, закономерной временной отсроченностью формирования второго из них [5; 6; 9]; аналогичная гетерохрония формирования блока профессионально важных качеств по отношению к формированию блока исполнительской части деятельности [8; 10] и т.д. Еще более показательный пример - действие принципов одновременности закладки компонентов системы и обеспечения минимального эффекта, согласно которым уже на самых начальных стадиях генезиса ПСД представлены все ее основные функциональные блоки (хотя, конечно, в неразвернутой форме), а также в том виде, который необходим для обеспечения минимально допустимого результата, но не какая-либо их часть [10].

Далее, действие системогенетических принципов может проявляться, а сами они - реализовываться не только в плане обобщенной динамики ПСД в целом, но и в плане генетического развития ее основных «составляющих» - функциональных блоков. Более того, именно этот, так сказать «внутриблоковый» аспект генезиса ПСД, является в настоящее время наиболее разработанным и широко представленным, а также богатым эмпирическими, экспериментальными и прикладными результатами. Так, он детально реализован по отношению к генезису блока профессионально важных качеств, а полученные при этом данные являются наиболее демонстративными и очевидными в плане обоснования системогенетических закономерностей в целом [8; 10]. Аналогичные исследования выполнены по отношению к блокам целеобразования [3], мотивации [7], информационной основы [9], исполнительской части [8; 10]. В проведенном нами цикле экспериментальных и прикладных исследований действие системогенетических закономерностей подробно раскрыто и на материале такого определяющего для всей ПСД функционального блока, каковым выступает блок принятия решения [4; 5]. Как известно, данный блок образован инвариантной структурой основных компонентов, состоящей из организованной совокупности его базовых «единиц»; к ним относятся информационная основа принятия решения, критерии выбора, правила принятия решения, способы и стратегии решений, а также альтернативы и гипотезы. Полученные данные убедительно свидетельствуют, что генетическое развитие этой структуры воплощает в себе все основные системогенетические принципы.

Констатация этих, уже давно ставших общеизвестными и общепризнанными результатов приводит, однако, к постановке достаточно значимого теоретического вопроса, суть которого заключается в следующем. В силу каких причин системогенетические закономерности и принципы действуют и проявляются не только на уровне системы в целом (то есть, так сказать, там, где им и «положено проявляться»), но и на уровне ее отдельных «составляющих»? Причем, эти проявления не менее богаты и рельефны, нежели по отношению к генезису системы в целом. На наш взгляд, существует достаточно естественное объяснение данного факта. Дело в том, что традиционно выделяемые в концепции системогенеза функциональные блоки, будучи «аналитически выделенными единицами целого», то есть, выступая таковыми по отношению к психологической системе деятельности в целом, одновременно - но в другом измерении и на другом уровне (рассмотренные сами по себе), также являются чрезвычайно сложными и, по всей вероятности, системно-организованными образованиями. Их необходимо трактовать не как локальные компоненты психологической системы деятельности, а как ее специфические подсистемы (или subsystemы). Будучи, повторяем, аналитическими по отношению к одному уровню рассмотрения (общедействительностному), они синтетичны, системны по отношению к другому уровню. Являясь, следовательно, на этом уровне подсистемами, они выступают как, хотя и соподчиненные более общей целостности - деятельности, но все же именно как системные образования. Совершенно естественно поэтому, что и в плане их генезиса также действуют специфические для формирования системных образований закономерности, то есть именно принципы системогенеза.

В результате сказанного складывается гораздо более сложная и дифференцированная картина всей системогенетической динамики. Общий (интегральный) системогенез развертывается как синхронизированная и скоординированная совокупность целого семейства частных (парциальных) системогенезов всех функциональных блоков, трактуемых как подсистемы психологической системы деятельности в целом. Тем самым он трансформируется в полисистемогенез, а исходное и базовое понятие системогенеза обретает новый смысловой оттенок: это уже не только «генезис системы», но и «система генезисов» (то есть процессов формирования всех функциональных блоков).

Вместе с тем, и эта - уже существенно более сложная и дифференцированная картина генетической динамики еще недостаточна для полного раскрытия всей комплексности действия системогенетических закономерностей. Дело в том, что, как мы отмечали выше, каждый из функциональных блоков (то есть подсистем) образован упорядоченным множеством ряда основных компонентов. Так, для блока информационной основы деятельности в их функции вступают отдельные информационные признаки; для блока ПВК - отдельные качества субъекта, значимо детерминирующие результативные параметры деятельности; для блока принятия решения - отдельные компоненты «инвариантной структуры» процессов выбора (правила, критерии, информация, стратегии, альтернативы) и т.д. Однако и по отношению к компонентам «работает» то же самое гносеологическое

правило, которое уже отмечалось выше: будучи аналитическими на одном уровне рассмотрения (субсистемном), компоненты сами по себе - в аспекте их собственного содержания, то есть на ином, более глубоком уровне рассмотрения, также являются очень сложными и, вероятнее всего, также системно-организованными образованиями.

Данная закономерность подтверждается многочисленными результатами теоретического и эмпирико-экспериментального планов. Так, в частности, в данном отношении следует привлечь известные представления о системной организации в структуре индивидуальных качеств, соотносимых с тем или иным психическим процессом, трех категорий механизмов - функциональных, операционных и мотивационных [1; 10]. Генетические исследования, выполненные с этих позиций, свидетельствуют о том, что системогенетические закономерности проявляются и в аспекте сравнительного генезиса этих трех категорий механизмов [10; 11].

Далее, в наших исследованиях было установлено, что любой компонент другого функционального блока - блока принятия решения, также является внутренне гетерогенным, дифференцированным и, по сути, сложноорганизованным, системным образованием. Типичная иллюстрация этого - один из важнейших компонентов принятия решения, каковым выступают правила выбора. Общая совокупность правил включает в себя их различные категории - в частности, детерминистские, репродуктивные, эвристические, вероятностные и др. Однако главное заключается в том, что общий генезис всей их совокупности, рассмотренной именно как внутренне дифференцированная целостность, характеризуется практически всеми основными системогенетическими принципами. Так, правила формируются различными темпами на отдельных этапах профессионализации (то есть выполняется принцип неравномерности); их формирование в целом разновременно по отношению друг к другу (то есть выполняется принцип гетерохронности); на каждом этапе профессионализации представлена вся их структура в целом (хотя и в недостаточно развитом виде на ранних этапах), то есть выполняется принцип обеспечения минимального эффекта. Аналогичным образом проявляются и иные системогенетические принципы [5; 6].

Таким образом, подводя промежуточные итоги проведенному выше анализу, необходимо сделать следующие заключения. Во-первых, те данные, которыми располагает в настоящее время концепция системогенеза, а также результаты, полученные в более общем контексте - в рамках психологической теории деятельности, вскрывают очень сложную и внутренне дифференцированную картину системогенеза. Во-вторых, сама эта сложность обусловлена, прежде всего, тем, что системогенетические принципы реально действуют и феноменологически проявляются не в каком-либо одном «измерении», а в целом ряде такого рода «измерений». В-третьих, адекватная концептуализация основных из этих «измерений» возможна, по нашему мнению, на основе более глубокого и полного синтеза концепции системогенеза с психологической теорией деятельности, точнее - с содержащимися в последней представлениями о структурно-уровневой организации деятельности. Действительно, как было показано выше, системогенетические принципы действуют и на общесистемном уровне организации ПСД, и на субсистемном уровне ее организации (то есть на уровне основных подсистем - функциональных блоков), и на компонентном уровне ее организации. Следовательно (и это, в-пятых), сам системогенез имеет уровневое строение. Более того, именно та структурно-уровневая организация деятельности, которая является несомненной объективной реальностью, как раз и является аналогичной, то есть также объективной базой для всего «пространства» системогенетических принципов. В-шестых, поскольку в свете этих выводов, совокупность системогенетических принципов обретает уровневую, то есть многомерную организацию, то и их одномерное - «плоскостное» изучение должно быть дополнено качественно иным, так сказать, «вертикальным» раскрытием и изучением. Его цель - установление закономерностей и механизмов действия системогенетических закономерностей, развертывающихся на каждом из основных уровней организации системы деятельности (общесистемном, субсистемном, компонентном. Наконец, в-седьмых, если, действительно, системогенетические принципы развертываются одновременно на качественно различных уровнях организации ПСД, то объективно необходимыми являются средства согласования и координации, синхронизации и соорганизации их развертывания на всем множестве уровней. Их поиск и исследование должны, на наш взгляд, рассматриваться как ближайшая перспектива и одна из наиболее важных теоретических задач развития концепции системогенеза.

Обоснованная выше необходимость уровневой трактовки системогенеза позволяет не только определить одно из приоритетных направлений развития представлений в данной области, но и предложить вариант решения той проблемы, которая была сформулирована в начале данной статьи. Это - проблема возможного существования иных, дополнительных по отношению к уже известным принципам системогенеза.

Действительно, как было показано выше, системогенетические принципы развертываются не только по отношению к «деятельности в целом», то есть не только на одном уровне ее организации - общесистемном, а одновременно на нескольких уровнях. Сам же системогенез должен быть проинтерпретирован с широких и, следовательно, более адекватных позиций как полисистемогенез, организованный на основе структурно-уровневого принципа. Отсюда следует, что онтологически представленное множество «составляющих» какого уровня выступает аналогичной, то есть также - онтологической базой для развертывания системогенетических принципов. Вместе с тем, столь же очевидно и другое обстоятельство: прежде чем и для того, чтобы системогенез обрел свой реальный, то есть многомерный и многоуровневый вид, сами деятельностные уровни также должны быть сформированы. Иными словами, необходимой предпосылкой действия самих системогенетических закономерностей является дифференциация системы деятельности на основные уровни ее организации. Эта дифференциация, а точнее - становление в процессе генезиса деятельности ее уровневой структуры, является и необходимой, и очень общей закономерностью генетического плана. Более того, если возвратиться к исходному смыслу и даже - к самой этимологии понятия «принцип», то этим смыслом следует считать именно основную и наиболее общую и инвариантную характеристику чего-либо (в данном случае - генезиса деятельности). В этом случае становится предельно очевидным, что генезис деятельности именно как системы, то есть, фактически, системогенез, в непосредственном смысле, прежде всего, причем - совершенно объективно, предполагает формирование ее уровневой структуры. Понятия «уровней организации» и «системной организации» во многом не просто синонимичны, но и взаимополагаемы. Более того, дифференциация уровней внутри системы, а также их обогащение

содержанием в ходе формирования системы деятельности - это и есть реальная, онтологически представленная база для всех иных системогенетических принципов.

Наконец, с этих позиций достаточно рельефно предстает и наиболее существенное обстоятельство: суть генезиса любой системы, а, следовательно, и ее главный принцип состоит в формировании ее уровневой структуры. Формирование целостной и скоординированной иерархии уровней системы во многом равнозначно ее генезису как таковому (и уж во всяком случае - лежит в его основе). Но если это справедливо - если осуществляющаяся в ходе генезиса системы деятельности иерархизация структуры ее основных уровней является, действительно, очень общей закономерностью генетического плана и, более того, лежит в основе иных системогенетических закономерностей на всех основных уровнях (что и было показано выше), то столь же справедливо и заключение, согласно которому сама эта иерархизация также должна быть рассмотрена как необходимый принцип системогенеза. Вообще говоря, делая это заключение, нельзя не отметить достаточно парадоксального факта: столь явная и общая закономерность генетического плана формирования любой сложной системы, каковой является становление и развитие ее структурно-уровневой, иерархической организации, до сих пор не концептуализируется в качестве именно принципа системогенеза. И наоборот, адекватная концептуализация данной, повторяем, не только предельно общей, но и основной закономерности делает настоятельной необходимостью включения в состав традиционно выделяемых принципов системогенеза дополнительного принципа - принципа иерархизации. В данном контексте небезынтересно отметить и то, что, что второе главное значение понятия «принцип» - это «начало». По-видимому, принцип иерархизации - это и есть не только одна из основных системогенетических закономерностей, но одновременно - именно начальная (исходная, отправная) закономерность, на которой базируются все иные особенности генетической динамики систем.

При формулировке данного заключения следует учитывать три дополнительных обстоятельства. Во-первых, естественно, сам термин, предлагаемый для обозначения данного принципа, следует рассматривать именно как рабочий и допускающий свою корректировку. Во-вторых, понятие иерархизации не тождественно, конечно, понятию иерархичности. Во втором из них зафиксирован принцип организации и функционирования уже сформировавшейся системы, тогда как первый призван зафиксировать именно генетический план самого процесса формирования системы. В-третьих, данный принцип недопустимо трактовать как частное проявления известного принципа внутрисистемной дифференциации, поскольку в нем зафиксирована дифференциация системы не на компоненты и/или иные «единицы» любой степени обобщенности, а именно на уровни, которые по самой своей природе, то есть атрибутивно, являются эффектами интеграции множества компонентов, «единиц», а потому, в принципе, несводимы к ним, а также к их аддитивной совокупности.

Кроме того, поскольку данный принцип не только неразрывно и объективно связан с охарактеризованной выше согласованной динамикой «единиц» деятельности внутри каждого из дифференцирующихся в ходе ее генезиса уровней, но и, фактически, базируется на ней, то следует констатировать наличие еще одной очень общей закономерности генетического плана. Ее также (именно в силу предельно общего характера) следует, по-видимому, рассматривать как принцип системогенеза. Смысл и содержание данного принципа состоят в том, что осуществляющиеся в ходе развития системы деятельности перестройки на основных уровнях ее организации являются скоординированными, согласованными и, более того, взаимодетерминированными. При этом генетические трансформации «составляющих» каждого вышележащего уровня создают определенные режимы для генетических трансформаций «составляющих» нижележащего по отношению к нему уровня (это - так сказать формирование «сверху-вниз»). В свою очередь, перестройки, осуществляющиеся на нижележащем уровне, создают необходимые условия и предпосылки для перестроек на вышележащем уровне (формирование «снизу-вверх»). Данную, повторяем - достаточно общую, закономерность можно обозначить как принцип конкордантности (от лат. *concordare* - согласовывать). Его содержанием выступают координированность и взаимодетерминированность двух планов межуровневого генезиса системы деятельности: «сверху-вниз» и «снизу-вверх», а также аналогичная скоординированность генетических перестроек, осуществляемых внутри каждого уровня.

Данные принципы, наряду с уже охарактеризованными особенностями, имеют целый ряд иных проявлений и аспектов. Так, в частности, реализация принципа иерархизации обуславливает наличие существенных генетических особенностей, одна из которых состоит в следующем. Известно, что главным критерием дифференциации уровней какой-либо системы являются глубокие - именно качественные различия, обнаруживаемые системой на каждом из них. Тем самым понятия уровня и качественных различий являются, фактически, взаимополагаемыми. Однако это означает, что дифференциация внутри системы множества соподчиненных уровней, то есть ее иерархизация в ходе генезиса - это объективное условие и необходимая предпосылка для возникновения новых качественных характеристик самой системы. Другими словами, именно принцип иерархизации - это и есть главное условие и ведущий механизм возникновения у систем новых характеристик, особенностей и закономерностей. Тем самым принцип иерархизации раскрывается не только как один из основных принципов системогенеза, но и как продуктивно-генеративный механизм порождения новых качеств системы в ходе ее генезиса.

Вторая из рассмотренных выше общих закономерностей, обозначенная как принцип конкордантности, также позволяет раскрыть новые, дополнительные грани и особенности системогенеза деятельности. Одна из этих закономерностей заключается в следующем. Традиционно принято считать, что сама суть генетического развития системы деятельности именно как системогенеза состоит в обретении ей все большей организованности, структурированности, упорядоченности и целостности. Иными словам, доминирующий акцент делается на так сказать «позитивном» аспекте системогенеза, связанном с приданием деятельности системности, интегрированности, упорядоченности. Вместе с тем, нельзя не видеть, что системогенез деятельности, ее развитие в целом - это более сложный процесс, нежели лишь один из его аспектов - «позитивный». Дело в том, что системогенез деятельности включает в себя не только совокупность процессов и механизмов, направленных на придание деятельности черт системности, но и сопровождается постоянным возникновением моментов своего рода асистемности, неупорядоченности, неопределенности. Порождение, а затем преодоление этой асистемности является не только объективным атрибутом системогенеза, но и мощным внутренним стимулом для его развёртывания как такового. Поясним сказанное.

На каком бы уровне организации деятельности ни рассматривался генезис «составляющих» этого уровня, возможны два основных «сценария» их генетической динамики. Первый: формирование каждой из этих «составляющих» на любом из этапов может осуществляться по типу адекватного ответа - как бы «подтягивания» под степень сформированности иных «составляющих» этого (и других) уровня. Второй: такое формирование может осуществляться не только и не столько как «подтягивание», но и с определенным «запасом», опережением, характеризующимся известным выходом за пределы необходимого. Этот - второй вариант, по-видимому, наиболее целесообразен с генетической точки зрения. Однако в этом случае формирование тех или иных «составляющих» заключается не только в их гармонизации со степенью сформированности всех других «составляющих» (то есть в обретении всей их совокупности черт системности), но и во внесении в систему определенной дисгармоничности, противоречивости, поскольку каждая из них выходит за пределы достигнутого системой уровня организации и вносит тем самым в нее моменты асистемности. Вместе с тем, это не просто асистемность, но асистемность продуктивная, генеративная, поскольку возникающая при этом дисгармония выступает стимулом и источником для внутреннего развития системы деятельности. Возникновение противоречия между актуальной асистемностью и необходимостью придания деятельности системности выступает тем самым мощным эмерджентным фактором системогенеза. Вообще говоря, представляется не вполне правомерным, а частично - и парадоксальным то обстоятельство, что фундаментальная категория противоречия как объективного и важнейшего стимула развития как такового все еще явно недостаточно привлекает внимание исследователей, занимающихся разработкой проблемы системогенеза. И наоборот, осознание важности факта перманентно генерируемой продуктивной асистемности как атрибутивной особенности системогенеза позволяет рассматривать механизм ее порождения и преодоления как еще одну общую закономерность системогенеза.

#### Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - М: Наука, 1978. - 380 с.
2. Анохин, П. К. Избранные труды [Текст] / П. К. Анохин. - М., Наука, 1978. - 399 с.
3. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. - 267 с.
4. Карпов, А. В. Психология принятия управленческих решений [Текст] / А. В. Карпов. - М: Юрист, 1998. - 437 с.
5. Карпов, А. В. Психология принятия решения [Текст] / А. В. Карпов. - М: ИП РАН, 2003. - 329 с.
6. Карпов, А. В. Предпосылки и перспективы разработки обобщающей психологической теории деятельности [Текст] / А. В. Карпов // Проблемы субъекта профессиональной деятельности / Под ред. А. В. Брушлинского, А. В. Карпова. - М: ИП РАН, 2001. - С. 23-54.
7. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. - 536 с.
8. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 366 с.
9. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Ярославль: Канцлер, 2008. - 400 с.
10. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М: Наука, 1982. - 182 с.
11. Шадриков, В. Д. Мнемические способности: развитие и диагностика [Текст] / В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина. - М: Педагогика, 1990. - 236 с.

Поваренков Ю.П.

д.псих.н., проф. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

В серии наших последних публикаций были сформулированы ведущие положения системогенетической концепции профессионального становления и конкретизированы базовые понятия. Вместе с тем исследования, проводимые в нашей лаборатории, материалы, получаемые другими авторами, приводят к необходимости дальнейшего уточнения, как зафиксированных положений концепции, так и используемых понятий. В частности, в уточнении нуждаются понятия субъект труда, профессионально важные качества, активность (деятельность) субъекта труда, критерии профессионализации и ряд других. В настоящей статье мы постараемся решить данную задачу с учетом тех возможностей, которые предоставляет данный формат научной публикации.

### I

Первое понятие, на котором мы остановимся - профессиональная активность субъекта труда. Традиционно в отечественной психологии труда и в психологии, в целом, в качестве ведущей (а по некоторым источникам и единственной) формой профессиональной активности субъекта труда рассматривается профессиональная деятельность. Это можно считать вполне оправданным, т.к. сформированная профессиональная деятельность позволяет субъекту труда решать те задачи, которые возлагаются на профессионала, для решения которых он собственно и готовится на протяжении достаточно длинного времени.

Однако если обратиться к исследованиям профессионального становления личности, которые проведены отечественными и зарубежными психологами (Маркова А.К., Зеер Э.Ф., Климов Е.А., Сьюпер Д. и др.), то нетрудно заметить, что субъект труда выполняет не только профессиональную деятельность, он осуществляет и другие формы профессиональной активности: поиск и выбор профессии, первичную и вторичную профессиональную адаптацию, учебно-профессиональную деятельность, совладающие формы активности в процессе профессионального кризиса, планирование и реализацию профессиональной карьеры и ряд других.

Все эти формы профессиональной активности исследовались и продолжают исследоваться в психологии. Но, по понятным причинам, наиболее изученной является профессиональная деятельность. В настоящее время сложились различные подходы к ее пониманию, разработаны конкретные алгоритмы и специальные приемы ее изучения. Мы в наших исследованиях придерживаемся концепции психологической системы профессиональной деятельности, которая предложена В.Д. Шадриковым. Именно данная концепция позволяет нам зафиксировать ряд положений, существенных для нашего последующего анализа.

1. Несмотря на все многообразие форм и видов профессиональной активности субъекта труда, все они имеют принципиально общую архитектуру, которая может быть представлена в форме психологической функциональной системы деятельности, ориентированной на решение конкретной профессиональной задачи или задачи профессионального становления. Данная система описывается в терминах мотива и мотивации, цели, целеполагания и целеосуществления, плана и планирования и т.д.

2. Выделенные формы активности являются ведущими для конкретных стадий, периодов и фаз профессионализации. Они обеспечивают формирование соответствующих новообразований субъекта труда и, обеспечив решение конкретной задачи, последовательно сменяют друг друга. Однако такая форма активности как планирование, выстраивание и регуляция профессиональной карьеры, возникнув на начальных этапах профессионализации, реализуется и на всех последующих, параллельно с ведущими или парциальными формами профессиональной активности, и вступает с ними в иерархические отношения. Психологическую основу данной формы активности субъекта труда составляет профессиональное самоопределение, ее исполнительские компоненты связаны с различными формами профессионального поведения (текучесть кадров, увольнение, смена места обучения и работы и т.д.), а контрольные - с общей и специальной, реальной или прогнозируемой удовлетворенностью трудом.

3. Психологический анализ деятельности (ПАД) субъекта труда как специфическая процедура не может ограничиваться лишь изучением профессиональной деятельности. Он должен быть ориентирован на изучение всех форм профессиональной активности, на их взаимодействие, развитие и реализацию на всех этапах профессионального пути. Результатом такого анализа должна стать индивидуальная или групповая «психограмма» профессионального пути субъекта труда, характерная для данной профессии и данного исторического отрезка времени.

Все формы профессиональной активности нацелены на решение трех макрозадач: функционирование (реализация) и формирование (становление) субъекта труда, а также обеспечение регуляции процессов его функционирования и формирования [11; 16]. Фактически можно говорить о трех специфических формах профессиональной активности субъекта, которые пронизывают весь процесс профессионализации.

В процессе функционирования субъект труда решает профессиональные задачи и задачи профессионального развития с использованием тех ресурсов, которыми он обладает на данный момент времени. Функционирование направлено на преобразование внешних по отношению к субъекту объектов, на взаимодействие с ними, на оценку готовности субъекта к решению профессиональных задач.

Формирование - это форма активности, которая направлена на изменение потенциала и ресурсов самого субъекта труда. В

процессе профессионализации данная форма активности реализуется как профессиональное научение и профессиональное развитие и обнаруживает как конструктивные, так и деструктивные тенденции.

Регуляция, а точнее говоря, саморегуляция, по отношению к формированию и функционированию выступает как метаактивность, которая обеспечивает их оптимизацию в рамках данного уровня развития, сенсбилизацию функций, отладку взаимодействия компонентов структуры профессиональной активности.

В рамках наших эмпирических исследований выделены специфические способы взаимодействия трех выделенных форм активности субъекта труда, которые проливают свет на некоторые механизмы профессионального становления и реализации личности. Кратко рассмотрим основные из них.

Как свидетельствуют результаты наших исследований, большинство испытуемых - а это были старшеклассники, студенты вузов, учителя со стажем работы 1-10 лет, риэлторы, начинали решение любой задачи профессионального становления с использования и реализации сформировавшихся способов деятельности. Первоначально, таким образом, всегда активизировались процессы функционирования и, если новые задачи не очень отличались от уже решенных, такая тактика приводила к успеху. А если отличия были существенны, испытуемые сталкивались с серьезными трудностями, которые они стремились преодолеть путем реализации своих ресурсов, увеличения энергозатрат и усилением саморегуляционных процессов. Такая активизация имеющихся ресурсов приводила к определенным успехам, но работать в таком напряженном режиме субъект труда долго не мог, и достаточно быстро наступало истощение, усталость, которые неизбежно приводили к осознанию реальной ситуации профессионального развития и необходимости включения механизмов формирования, изменения и перестройки своих ресурсных возможностей. Так студенты первокурсники после неудачных попыток применить школьно-учебную деятельность для решения вузовских учебных задач, понимали необходимость формирования новых способов учебной деятельности. И концу второго года обучения в вузе у них формировалась учебно-академическая форма учебной деятельности, которая является адекватной вузовским требованиям и условиям.

Характерно, что осознание и понимание необходимости перестройки происходило у большинства не сразу, а после безуспешных попыток применить старый опыт. И во многом способствует этому кризис профессионального развития (в данном случае кризис адаптации), который «расширял» сознание, активизировал познавательные процессы и поиск адекватных средств деятельности. Выработка адекватных форм профессиональной активности приводила к решению задач профессионального развития, а сама психологическая система активности в дальнейшем претерпевала изменения, которые в психологии определяют как свертывание, полная или частичная автоматизация. Тем самым субъект труда становится готовым для решения следующей группы задач профессионального становления, а сформировавшаяся и, в дальнейшем свернутая, форма профессиональной активности включается в арсенал его ресурсных возможностей.

Проведенный анализ позволяет представить следующую последовательность смены форм активности субъекта труда: попытки решить новую задачу старыми средствами (активизация процессов функционирования на основе старых ресурсов) - активизация механизмов саморегуляции и оптимизации - кризис и осознание необходимости перестройки - включение механизмов научения и развития (формирование новой формы профессиональной активности) - решение задачи профессионального становления (включение механизмов функционирования на новой ресурсной основе) - свертывание психологической системы профессиональной активности - включение ее в арсенал средств субъекта труда (в психологическую метасистему деятельности). Выделенную последовательность действий (операций, форм профессиональной активности и т.д.) можно рассматривать как единицу анализа процесса профессионального становления субъекта труда.

## II

Следующее понятие, которое нуждается в уточнении - профессионально важные качества.

Профессионально важные качества (ПВК) - традиционный предмет исследования в теоретической и прикладной психологии труда, а также в других отраслях психологической науки, где изучаются проблемы профессионализации личности. Начиная с психотехников, обсуждению и анализу данного понятия посвящено большое количество работ. Не меньшее количество исследований посвящено описанию того, как выявляются и оцениваются ПВК при решении задач профессионального отбора и профессионального обучения. И все это свидетельствует о том, что понятие ПВК является утвердившимся элементом психологического тезауруса и обладает строго очерченным объемом и содержанием.

Потребность в уточнении и конкретизации психологического содержания данного понятия возникла в связи с тем, что в рамках целостных концепций профессионального развития, в которых данный процесс исследуется, начиная с этапа первичной оптации до завершения профессиональной карьеры, понятие ПВК трактуется более широко. Оно соотносится не только с требованиями профессиональной деятельности, но и с другими формами профессиональной активности личности. С другой стороны, независимо от роли целостных концепций профессионализации, в уточнении нуждается вопрос о соотношении профессионально важных и индивидуальных качеств субъекта труда, которые, как известно, являются основой для формирования ПВК.

Итак, что же понимается в психологии под ПВК? 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» [25, с. 68]. В.А. Бодров дает более широкую трактовку. По его мнению, ПВК - это «вся совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности...» [3, с. 223]. Приведем уточняющее определение А.В. Карпова. Он пишет: «...разделяют ПВК освоения деятельности и ПВК выполнения. Первые наиболее важны для эффективного, т.е. качественного и быстрого овладения субъектом деятельностью; вторые - для ее реализации на нормативно заданном уровне как таковой. Эти две группы ПВК также частично совпадают, а частично различаются» [22, с. 194].

Из приведенных определений следует, что ПВК определяются содержанием деятельности, а критерием для их выделения является ее эффективность или успешность. Из определений также вытекает, что существует 2 типа ПВК: первые определяют эффективность учебно-профессиональной деятельности [17], вторые - эффективность профессиональной деятельности.

Выше мы показали, что субъект труда в процессе профессионализации реализует разные формы профессиональной активности, поэтому можно говорить о ПВК поиска и выбора профессии, ПВК первичной и вторичной профессиональной адаптации, ПВК планирования и реализации карьеры и т.д. Если подойти к анализу форм профессиональной активности по другому основанию, то речь может идти о ПВК, необходимых для функционирования (реализации), ПВК, необходимых для формирования (профессионального научения и развития), ПВК, необходимых для регуляции процессов профессионального становления и реализации субъекта труда.

В зависимости от формы активности субъекта труда будут различаться и параметры оценки ее эффективности, которые используются для выделения соответствующих ПВК. Так, для оценки эффективности учебной деятельности используются такие показатели как успеваемость, скорость и качество обучения и т.д.; для оценки эффективности регуляции используются показатели адекватности программы деятельности поставленной цели, показатели соответствия уровня притязаний возможностям; для оценки эффективности оптации - скорость и точность (адекватность) выбора профессии.

Следующий вопрос, на который необходимо ответить - какие индивидуальные качества могут выступать в роли ПВК?

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...» [10, с. 368-387].

Далее Е.А. Климов подробно перечисляет различные компоненты, в том числе и психологические, которые, по его мнению, определяют профессионализм субъекта труда, а, следовательно, могут являться ПВК: «1) Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности). 2) Праксис профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и т.д. 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...» [10, с. 368-389].

Б.Г. Ананьев высшей интеграцией субъектных 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 [2]. А.К. Маркова считает, что функцию ПВК могут выполнять психические процессы (мыслительные, речевые, сенсорные, мнемические), психические состояния, мотивы и отношения, профессиональные способности, профессиональное сознание [15].

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 пять подструктур индивидуальных качеств, которые могут стать 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 формирования и функционирования субъекта труда различен. Поэтому в дальнейшем индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность функционирования и формирования субъекта труда, будем называть профессионально ценными, по терминологии Е.А. Климова (ПЦК). В зависимости от механизма влияния на эффективность деятельности и развития субъекта ПЦК делятся на, собственно, 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, степень их принятия. Надо признать, что большинство профессий требуют 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 решению профессиональных задач и задач профессионального развития, а процесс и результат их реализации. Именно они обеспечивают целеполагание и планирование деятельности, реализацию целей и планов, контроль результатов деятельности, ее регулирование в случае необходимости. Влияние ПВК на эффективность прямое. В ходе диагностических замеров оно оценивается коэффициентами корреляции с относительно высоким уровнем значимости.

Итак, мы видим, что профессионально ориентированные качества формируются на базе индивидуальных качеств человека и, следовательно, на этом уровне не может не проявиться ведущее противоречие профессионального становления субъекта труда, т.е. противоречие между социально-профессиональными требованиями и индивидуальными ресурсами человека. Попытаемся представить, как это противоречие реализуется на уровне формирования ПЦК.

Мы исходим из того, что ПЦК как свойства субъекта труда могут быть адекватно поняты и определены лишь в качестве интегральных системных образований. Это означает что между ПЦК и индивидуальными качествами нет однозначного механического соответствия. Скорее всего, в основе формирования ПЦК лежит некоторая совокупность, система индивидуальных качеств, которые функционируют в режиме взаимодействия, взаимокompенсации и взаимодополнения.

ПЦК не могут быть сформированы с учетом только специфики индивидуальных качеств человека или их комплексов. Свою



качественную и количественную определенность ПЦК приобретают в рамках метасистемы, в которой личность профессионала является одним из компонентов. В данном случае речь идет о ситуации профессионального развития и реализации субъекта труда, которая представляет собой динамическую метасистему, включающую социально-профессиональные требования, условия и индивидуальные возможности, притязания субъекта по их реализации.

Таким образом, для того, чтобы раскрыть сущность ПЦК, мы должны «выйти за рамки» индивида и обратиться к категории «сверхчувственных» системных качеств. «Исходным материалом» для формирования ПЦК в процессе профессионализации являются индивидуальные и личностные свойства человека, психологические и физиологические особенности, морфологические, 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.

Поэтому следует признать, что и по форме, и по содержанию ПВК-ПЗК относятся к категории системных качеств. Являясь качествами конкретного человека и полностью отражая его индивидуальность, они, тем не менее, реализуются как качества «надиндивидуальные», поскольку формируются с учетом профессиональных требований конкретной социально-производственной системы и обеспечивают ее воспроизводство, сохранение и развитие. ПЦК как системные качества являются свойствами и компонентами метасистемы, которую мы называем социально-профессиональной ситуацией становления и реализации субъекта труда [7].

Именно включенность в данную метасистему и подчиненность ее требованиям придают ПЦК соответствующую профессиональную ценность, а их индивидуальное «наполнение» определяет индивидуальную неповторимость личности профессионала, и позволяет ему обогащать профессионально ориентированные качества свойствами своей индивидуальности.

Сформулируем более четко выдвинутые предположения:

- ПВК-ПЗК являются системными качествами, которые строятся на основе индивидуальных качеств человека, но в качественном и количественном отношении соответствуют требованиям метасистемы «социально-профессиональная ситуация развития и реализации субъекта труда»; они являются системными качествами данной системы;

- ПВК-ПЗК являются интегральными качествами, т.е. их содержание определяется не одним, не двумя и т.д., а системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокompенсации.

На наш взгляд признание этих двух положений позволяет ответить на вопрос, почему профессионалы высокого уровня обладают неповторимой индивидуальностью, хотя все они располагают набором необходимых для данного вида профессиональной деятельности ПВК и ПЗК, а это должно нивелировать индивидуальные различия.

Для проверки выдвинутых выше предположений нами было организовано специальное эмпирическое исследование, в котором мы попытались доказать, что ПЦК являются интегральными системными качествами (в сборе материалов принимала участие наша аспирантка Нурлигаянова О.Б.). Предметом исследования выступила педагогическая толерантность, как одно из существенных ПЦК учителя. В исследовании приняло участие около 300 учителей средних общеобразовательных школ Архангельской области с различным стажем педагогической работы (от года до 40 лет). Исследование осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе оценивалась эффективность педагогической деятельности учителей, включая ее учебный и воспитательный компонент. Для ее оценки использовалась методика Н.Б. Авалуевой «Коэффициент эффективности воспитательной деятельности педагога» [1]. На втором этапе у тех же учителей измерялся уровень развития коммуникативной и социокультурной толерантности. Для этих целей использовалась методика В.В. Бойко и Д.В. Зиновьева [6].

Далее подсчитывался коэффициент корреляции между показателями эффективности педагогической деятельности и толерантности. На основании подсчета показателей множественной регрессии из 13 факторов толерантности, представленных в двух методиках, выделено 6, которые в максимальной степени и с соответствующими коэффициентами влияли на эффективность педагогической деятельности учителей. Используя эти факторы и их коэффициенты регрессии, подсчитывался уровень развития педагогической толерантности.

На следующем этапе исследования у учителей диагностировалась степень выраженности различных черт личности с использованием 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла [24]. Высчитывался профиль личности для учителей с низким (1-20 процентиль), средним (21-80 процентиль) и высоким (81-100 процентиль) уровнем развития педагогической толерантности.

Далее средствами кластерного анализа анализировалась структура личностных черт у учителей с высоким уровнем развития педагогической толерантности. Подсчитывались коэффициенты множественной регрессии между уровнем развития структуры личностных черт и степенью выраженности педагогической толерантности. Строились уравнения регрессии. Обратимся к анализу полученных результатов.

Установлено, что эффективность педагогической деятельности значимо выше эффективности воспитательной деятельности учителей. Отсутствует значимая связь между эффективностью педагогической деятельности и стажем. Анализ показал, что до стажа 7-11 лет эффективность педагогической деятельности значимо растет, а затем снижается. Однако ее снижение идет не за счет реального уменьшения профессиональной продуктивности учителей, а за счет увольнения наиболее способных. В исследованиях динамики профессиональной продуктивности учителей, которые проводились нами 15-20 лет назад, зафиксировано, что реальная педагогическая эффективность растет до стажа 10-15 лет, затем отмечается период ее стагнации и, начиная со стажа в среднем 20-25 лет, происходит ее снижение.

Зафиксирована невысокая, но значимая отрицательная связь педагогической эффективности с коммуникативной интолерантностью (методика Бойко,  $r = -0,35$  при  $p < 0,01$ ) и высокая значимая связь с социокультурной толерантностью (методика Зиновьева,  $r = 0,69$  при  $p < 0,001$ ). Это означает, что высоко продуктивные педагоги характеризуются высокой социальной толерантностью и низкой коммуникативной интолерантностью. Выявленные связи указывают на то, что социальная толерантность является профессионально важным качеством педагогов.

Результаты психодиагностического обследования учителей с помощью методики Кеттелла позволили зафиксировать личностный профиль педагогов с низким и высоким уровнем социальной толерантности. Высоко толерантные педагоги характеризуются более высоким интеллектом, эмоциональной устойчивостью, социальной смелостью, доверчивостью, спокойствием, неконфликтностью, отсутствием тревожности, низкой фрустрированностью и высокой интегративностью.

Далее мы более подробно исследовали группу педагогов, обладающих высоким уровнем развития социальной толерантности. Использование процедуры кластерного анализа позволило установить следующее - группа высокотолерантных педагогов делится на 4 значимо отличающихся подгруппы (кластера). При этом высокий уровень толерантности достигается за счет разных факторов (качеств личности) теста Кеттелла.

Первый тип учителей с высокой социальной толерантностью характеризуется низким уровнем тревожности, высоким уровнем самоудовлетворенности, склонностью к чувству вины, эмоциональной устойчивостью, смелостью, недостаточным принятием моральных стандартов, покорностью. Педагогическая толерантность этой группы высокотолерантных педагогов описывается следующим уравнением регрессии:  $ПТ = 160,6 - 5,6TP + 1,4Q2 + 3,1O - 0,75I + 2,46H - 4,3G - 2,1E$  (здесь и далее ПТ - педагогическая толерантность как ПВК; заглавные буквы латинского алфавита - факторы теста Кеттелла). Второй тип учителей с высокой педагогической толерантностью описывается следующим уравнением регрессии:  $ПТ = 172,8 - 4,11Q1 - 4,5H + 3,69G$ . Третий тип учителей с высокой педагогической толерантностью описывается следующим уравнением регрессии:  $ПТ = 156,1 - 2,06Q1$ . Четвертый тип учителей с высоким уровнем педагогической толерантности описывается следующим уравнением регрессии:  $ПТ = 247,5 - 9,1TP - 5,34ЭК - 1,29M + 5,04I - 4,43N$ .

Итак, проведенный эмпирический анализ показал, что социальная толерантность является для педагога средней школы профессионально важным качеством, поскольку она значимо влияет на профессиональную продуктивность учителя. Педагоги с высоким уровнем развития социальной толерантности демонстрируют высокую эффективность воспитательной и учебной деятельности, с уровнем социальной толерантности ниже среднего - низкую.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют, что в основе социальной толерантности, как ПВК учителя, лежит система индивидуальных качеств, которые диагностируются при помощи теста Кеттелла. Их разное сочетание, которое фиксируется уравнением множественной регрессии и личностным профилем, обеспечивает высокий уровень развития социальной толерантности и высокий уровень профессиональной продуктивности.

Таким образом, нам удалось показать, что между ПВК и индивидуальными качествами субъекта труда нет однозначного механического совпадения. ПВК формируются как интегральные системные качества, причем их высокая продуктивность определяется различным сочетанием индивидуальных свойств субъекта труда.

### III

Следующее понятие, которое нуждается в уточнении - субъект труда. Традиционно разработка категории субъекта в психологии происходит на уровне философской методологии и в рамках понятийного аппарата общей психологии [14]. Вместе с тем, категория субъекта является весьма продуктивной при решении широкого круга прикладных проблем, в том числе тех, которые связаны с психологической интерпретацией профессионального становления и реализации личности. Однако эффективное использование категории субъекта в рамках прикладных отраслей психологической науки требует ее уточнения и конкретизации. В настоящей статье мы постараемся обозначить возможные направления конкретно-научного анализа категории субъекта с позиций тех задач, которые решаются в рамках психологии становления профессионала. В данном случае речь пойдет о субъекте труда и субъекте профессионализации.

Наиболее последовательно в отечественной психологии проблема субъекта исследовалась в трудах С.Л. Рубинштейна и его учеников [23]. Подводя общий итог методологическим разработкам, предпринятым в рамках школы С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Завалишина выделяет следующие наиболее существенные характеристики человека как субъекта, которые имеют существенное значение для целей психологического анализа и последующей операционализации понятия субъекта труда:

«1. Человек как субъект - это высший уровень бытия вообще, активно взаимодействующий с природным и социальным миром и практически преобразующий его.

2. Существенной характеристикой субъекта является его «качественная определенность», в связи с чем методологически продуктивно во многих случаях выделение субъектов разных форм и уровней активности человека в мире (субъекты познания, труда, жизни и т.д. ...).

3. Важнейшая функция субъекта - интеграция. Во-первых, субъект интегрирует свое внутреннее, обеспечивая тем самым целостность, взаимосвязь разных психических свойств, состояний и т.д. Во-вторых, он осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т.д.), т.е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач» [4, с. 74].

Зафиксированные положения позволяют непосредственно перейти к определению психологической структуры субъекта труда. Е.А. Климов определяет данное понятие следующим образом: «В общем виде под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, целям, средствам и условиям деятельности (трудовой)» (Климов Е.А., 1980, с. 107).

Намечая перспективу структурного анализа субъекта труда, Б.Г. Ананьев писал: «При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» [2, с. 178].

С позиций системогенетического подхода В.Д. Шадрикова, а также учитывая высказывания Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева и ряда других авторов, имеет смысл говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта труда: функциональном и структурном. На первом уровне раскрывается содержание профессиональной 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. Очевидно, что именно содержание профессиональной деятельности или, более широко, содержание задач профессиональной активности субъекта труда задает специфику ПВК.

Исходя из принципа «качественной определенности», сформулированного С.Л. Рубинштейном, (см. цитату Д.Н. Завалишиной) в рамках психологической концепции профессионального становления личности [19] выделено несколько субъектов труда: субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и ряд других. Высшей формой развития субъекта труда является субъект профессионализации, который обеспечивает интеграцию парциальных субъектов, их актуализацию в конкретной ситуации, задает контекст их формирования и функционирования.

Субъект профессионализации осуществляет постановку задач, планирование и организацию профессионального развития человека, его профессиональной жизни в целом. Ведущей формой активности субъекта профессионального пути является профессиональное самоопределение, которое выполняет антиципирующую, познавательную, контрольную и регуляторную функции.

Познавательная функция связана с изучением и оценкой объективных и субъективных условий профессионализации, социальной ситуации профессионального развития в целом. Анализ субъективных условий осуществляется в форме самопознания и самооценки своих притязаний и возможностей. Важная роль в данном процессе отводится профессиональной рефлексии.

В процессе антиципации субъект фиксирует цели и задачи своего профессионального развития и реализации, планирует формы, способы и стратегии их реализации. Важная задача антиципации - прогнозирование меняющихся требований, условий, собственных возможностей и потребностей, динамика социальной ситуации профессионального развития в целом.

Контроль в процессе профессионализации осуществляется на нескольких уровнях и, в первую очередь, мотивационно смысловом. В рамках данного уровня субъект контролирует, насколько в процессе профессионализации удастся удовлетворить свои потребности, интересы, реализовать идеалы и установки. Субъект может оценивать свои собственные достижения, реализацию потенциала, а также - соответствие содержания своей профессиональной карьеры социокультурным требованиям.

Результаты контроля являются основой для уточнения или изменения отдельных компонентов профессиональной активности субъекта. В частности, могут быть внесены коррективы в способы достижения поставленных целей, уточнены представления о субъективных и объективных условиях профессионализации, повышен или понижен уровень профессиональных притязаний, наконец, принято решение о смене профессии или места работы. В этом заключается функция регулирования процессом профессионального становления и реализации субъекта профессионального пути. Существенную роль в структуре самоконтроля играют показатели удовлетворенности трудом.

В рамках обсуждаемой проблемы необходимо затронуть поведенческий аспект профессионального самоопределения субъекта. Как свидетельствуют многочисленные исследования, профессиональное поведение проявляется в различных формах, которые можно поделить на две группы. В состав первой входят оптационные формы поведения, т.е. определенные действия и поступки субъекта, связанные с выбором места учебы и работы, поступлением в конкретные учебные заведения, устройством на предприятия, фирмы.

Надо признать, что эти формы профессионального поведения исследованы в психологии явно недостаточно. Более глубоко изучена другая форма профессионального поведения, которое называется текучестью. Сюда относятся действия и поступки субъекта, связанные со сменой профессии, уходом на другое место работы, повышением или понижением по службе, уходом на учебу и т.д.

В рамках разрабатываемой нами психологической концепции профессионального становления и реализации личности выделено три ведущих критерия развития субъекта профессионализации: профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Первый критерий является объективным и позволяет судить о том, насколько профессиональные достижения человека, его карьера соответствует принятым в данном обществе показателям успешности. Второй критерий является субъективным, т.е. оценивается самим субъектом на основании своих собственных показателей. Данный критерий позволяет судить о том, насколько профессиональная деятельность, профессионализация в целом принимается человеком, устраивает его как форма самореализации и самоактуализации, как средство удовлетворения своих потребностей и реализации потенциала. Третий критерий был предложен в свое время Д. Сьюпером и является наиболее сложным. Он позволяет судить о том, как и насколько эффективно человек управляет своим процессом профессионализации, насколько точно учитывает свои потребности и возможности, насколько адекватно их согласует с профессиональными требованиями.

Выделение трех критериев позволяет выделить три относительно независимые подструктуры субъекта профессионального пути. Первая подструктура образуется ПВК-ПЗК профессионала, которые влияют на социальную продуктивность профессиональной карьеры, на эффективность различных видов профессиональной активности и на стремление ее добиваться. Основными критериями развития данной подструктуры в условиях профессионализации является производительность, качество и надежность деятельности. На уровне оценки эффективности профессиональной деятельности речь может идти о профессиональном мастерстве, на уровне оценки учебно-профессиональной деятельности - об обученности и т.д.

Вторая подструктура образуется на основе ПЗК-ПВК субъекта труда, которые обеспечивают профессиональную идентичность личности и заинтересованность в достижении ее определенного уровня. Ведущим компонентом данной подструктуры является мотивационная сфера личности профессионала, ведущими показателями - удовлетворенность трудом, профессиональная самооценка, состояние самореализованности. Высшим проявлением профессиональной идентичности является профессиональное счастье.

Третья подструктура включает ПВК-ПЗК профессионала, которые обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию профессионального становления и стремление это делать на определенном уровне. Поиск и выбор профессии, построение и реализация модели профессиональной карьеры, поиск и смена работы, переход на другую работу - это все проявления действия данной функциональной системы, которая связана с такими понятиями, как смысл профессиональной деятельности,

профессиональная совесть и профессиональная честь. Ведущим компонентом данной структуры является профессиональное самосознание, а ведущим критерием - профессиональная мудрость.

## Резюме

В настоящей статье была осуществлена попытка уточнить и конкретизировать три основных понятия: профессиональная деятельность-активность, профессионально важные качества и субъект труда. Необходимость уточнения данных понятий продиктована тем, что их содержание и объем лишь частично описывает реальные закономерности профессионального становления и реализации личности. Это приводит к определенным разночтениям в работах психологов, занимающихся проблемами профессионализации, что значительно усложняет их взаимопонимание.

В статье было показано, что субъект труда в процессе профессионализации реализует не только учебно-профессиональную и профессиональную деятельность, но и другие формы профессиональной активности, которые выявлены и исследованы в многочисленных эмпирических работах, посвященных проблемам оптации, профессиональной адаптации, кризисам профессионального развития, профессионального самоопределения. В соответствии с принципами генетического анализа данные формы активности были названы ведущими или парциальными, так как сменяя друг друга, они обеспечивают решение задач профессионального становления на разных этапах профессионализации. Установлено, что в качестве диахронической формы профессиональной активности выступает планирование и реализация профессиональной карьеры, которая с разной степенью сформированности реализуется на всех этапах профессионализации. Функциональная система данной формы активности является наиболее интегративной и последовательно в ее состав входят парциальные формы активности субъекта труда. Профессиональная активность выполняет в ходе профессионализации три функции: функционирования (реализации), формирования (профессионального научения и развития) и саморегуляции деятельности субъекта труда. Соотношение между указанными функциями достаточно устойчиво, что позволяет выделить «операциональную» единицу анализа процесса профессионализации.

В статье зафиксировано, что в свете выявленных форм профессиональной активности субъекта труда необходимо расширить и содержание понятия профессионально важных качеств. Выделены профессионально ценные качества (термин Е.А. Климова), которые непосредственно влияют на эффективность профессиональной активности и обеспечивают ее реализацию, и качества, которые влияют на эффективность косвенно, через отношение к деятельности. За первыми предложено оставить название ПВК, а вторые назвать профессионально значимыми. К первым относятся профессиональные способности, профессиональные знания и навыки, ко вторым - компоненты профессиональной направленности, характерологические и темпераментные качества личности, нравственные качества. Приведены эмпирические данные, свидетельствующие о том, что профессионально ценные качества и по форме, и по содержанию являются системными, т.е. они являются свойствами метасистемы «социальная ситуация профессионального развития». Показано, что должны существовать типы профессионально ценных качеств, характерные для различных видов профессиональной активности.

В статье зафиксировано два основных уровня анализа субъекта труда: операциональный и функциональный. На первом уровне исследуются формы профессиональной активности, реализуемые субъектом, в терминах мотив, цель, программа, самоконтроль и т.д. На втором уровне исследуются профессионально ценные качества, которые обеспечивают их реализацию и влияют на эффективность профессиональной активности. В соответствии с принципом «качественной определенности» (С.Л. Рубинштейн) выделены различные по степени интегративности субъекты труда и уровни проявления субъектности. Высшим уровнем развития субъекта труда рассматривается субъект профессионализации, который определяет личностный смысл и мотивацию профессионального пути, фиксирует индивидуальные цели, программы, конкретные способы профессионализации, обеспечивает контроль и коррекцию данного процесса, анализирует складывающуюся ситуацию, принимает и реализует решения разного уровня сложности.

В состав субъекта профессионализации, функциональную систему высокого уровня интеграции, включены парциальные системы профессиональной активности, которые актуализируются по мере необходимости. Субъект профессионального пути является носителем целей и задач профессионализации в целом, через которые преломляются цели и задачи профессионального становления и реализации на каждом из его этапов. Ведущими критериями уровня его развития выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Продуктивность свидетельствует об уровне социальной значимости результатов профессиональной деятельности и социальной успешности профессиональной карьеры. Идентичность демонстрирует отношение человека к своим профессиональным успехам и успехам профессионального роста, степень их принятия. Зрелость является показателем сформированности личностного контура управления субъектом процессами профессионального становления и реализации.

## Библиографический список

1. Авалуева, Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога [Текст] / Н. Б. Авалуева: дис. ... канд. пед. наук. - С-Пб., 2003. - 169 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - М., 1977. - 380 с.
3. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст] / В. А. Бодров. - М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 АЮ
4. 511 с.
4. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития) [Текст] / Д. Н. Завалишина. - М., 2005. - 375 с.

5. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. - М.: Фонд «Мир», 2005. - 330 с.
6. Зиновьев, Д. В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности [Текст] / Д. В. Зиновьев: дисс. ... канд. пед. наук. - Красноярск, 2000. - 148 с.
7. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А. В. Карпов. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 503 с.
8. Кашапов, М. М. Методологическая основа профессионального педагогического мышления [Текст] / М. М. Кашапов // Психология субъекта профессиональной деятельности. / Под ред. А. В. Брушлинского, А. В. Карпова. М. - Ярославль: ДИА-пресс, 2001. с. 192 – 206.
9. Климов, Е. А., Введение в психологию труда [Текст] / Е. А. Климов. М.: Академия, 2004. - 334 с.
10. Климов, Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е. А. Климов. - Москва; Воронеж, 1996. - 530 с.
11. Конопкин, О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 5 - 12.
12. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. 1983. № 2. 51 - 60. 13. С. 51 - 60.
13. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 443 с.
14. Мазилев, В. А. Психология на пороге XXI века: методологические проблемы [Текст] / В. А. Мазилев. - Ярославль: МАПН, 2001.
15. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. - М. «Знание», 1996. - 184 с.
16. Моросанова, В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова // Психологический журнал. - 2002. - № 6. - Т. 23. - С. 5-17
17. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. - М.: Владос, 2001. - 256 с.
18. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности [Текст] / В. Е. Орел. - М.: Институт психологии РАН., 2005. - 330 с.
19. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Ярославль: Канцлер, 2008. - 402 с.
20. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. - М.: Издательство УРАО, 2002. - 160 с.
21. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности [Текст] / Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. - 112 с.
22. Психология труда [Текст] / под ред. А. В. Карпова. - М.: Владос, 2003. - 350 с.
23. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - М.: Изд-во АН СССР. - 1957. - 328 с.
24. Рукавишников, А. А. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла [Текст] / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова. - СПб., 1995. - 90 с.
25. Шадриков, В. Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1983. - 185 с.
26. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Аспект-Пресс, 2007. - 284 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.Д. ШАДРИКОВА  
В РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нижегородцева Н.В.

д.псих.н, проф., зав.каф. педагогической психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Исследования учебной деятельности составляют обширную область современной педагогической психологии. Развитие взглядов на сущность процессов и условия эффективного усвоения накопленного в истории человечества опыта и становление психологической теории учебной деятельности имеют свои предпосылки и достаточно долгую историю.

Методологическую основу современной теории учебной деятельности составляет культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского. Научные идеи о сущности и закономерностях обучения и развития, высказанные Л.С. Выготским в разное время и в разных работах, нашли свое дальнейшее развитие в трудах его учеников и последователей (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.), во многом способствовали становлению деятельностного подхода в психологии и разработке концепции учебной деятельности. Л.С. Выготский не выделял «учебную деятельность» как самостоятельный предмет психологического исследования, тем не менее, положения, высказанные им в работах разных лет, составляют относительно законченную концепцию, раскрывающую сущность и внутренние механизмы психического развития ребенка в процессе обучения. Особое значение для современного понимания сущности и закономерностей формирования учебной деятельности является сформулированный Л.С. Выготским принцип функционального единства сознания, согласно которому сущность психического развития определяется не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений, которые и определяют кардинальное изменение всей психики ребенка как целого при переходе от одного возраста к другому.

Предложенное Л.С. Выготским понятие интериоризации легло в основу теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. По мнению Н.Ф. Талызиной в трудах П.Я. Гальперина заложены основы деятельностной теории учения, именно он перешел от общих принципов теории деятельности к построению «деятельностной психологии учения».

Значительную роль в развитии деятельностного подхода в психологии и психологической теории учебной деятельности сыграли работы С.Л. Рубинштейна. Им был сформулирован методологический принцип единства сознания и деятельности. Согласно этому принципу, внутренний мир человека (его сознание) проявляется и формируются в деятельности. В психологии учебной деятельности принцип единства сознания и деятельности конкретизирован в положении о том, что основной путь достижения цели обучения - организация соответствующей этой цели деятельности учащегося - учебной деятельности. Развитие учащегося через формирование его деятельности С.Л. Рубинштейн определил как основную задачу педагогики.

Для развития психологии учебной деятельности представляются важными положения, сформулированные А.Н. Леонтьевым в рамках общей теории деятельности. Во-первых, поставлен и детально исследован вопрос о структуре деятельности и критериях выделения ее компонентов. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, «тело» любой деятельности образуют некоторые инвариантные единицы: предметные и структурные моменты. Предметное содержание деятельности составляют: мотив - предмет, на который направлена деятельность; цель - представление о результате действия; объективно-предметные условия, определяющие способы достижения цели. Структурные единицы деятельности: отдельная деятельность, которая может быть выделена по критерию побуждающих ее мотивов; действия - процессы, подчиняющиеся сознательно поставленным целям, не имеющие собственного мотива, отличного от мотива деятельности в целом; операции - способы осуществления действий, обусловленные конкретными условиями достижения цели. Во-вторых, поставлен вопрос о динамике («внутренних переходах и превращениях») структурных элементов деятельности и ее развитии. Отмечается, что взаимные переходы типа «деятельность - действия - операции» и «мотив - цель - условия» происходят постоянно. Например, деятельность, утратив свой мотив, может превратиться в действие и включиться в структуру другой деятельности, а действие, при изменении цели может превратиться в операцию. Мотив некоторой деятельности может переходить на цель действия, в результате чего последнее превращается в самостоятельную деятельность. В-третьих, деятельность определяется как система, присущими системе свойствами.

Исследуя закономерности развития психики в фило- и онтогенезе, А.Н. Леонтьев высказал идею о социально-исторической обусловленности процессов воспроизведения детьми родовых способностей. Это означает, что обучение направлено на формирование у детей не только конкретных знаний в определенных областях, но и определенных целостных видов деятельности и соответствующих им способностей.

Вопрос о трансформации и возникновение новых видов деятельности, поставленный А.Н. Леонтьевым, занимает важное место в проблематике психологической теории учебной деятельности. В исследовании С.Г. Якобсон и Т.Н. Дороновой выявлен механизм формирования психологической структуры учебной деятельности на основе освоенной ребенком игровой деятельности, который, по мнению авторов, имеет общее значение.

На основе общей теории деятельности и достижений в области возрастной и педагогической психологии Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов разработали концепцию учебной деятельности, оказавшую существенное влияние на развитие психологии учебной деятельности и послужившую основой большого количества исследований различных ее аспектов в отечественной и зарубежной психологии (Маркова А.К., Ильясов И.И., Репкин В.В., Ляудис В.Я., Ломпшер И., Цукерман Г.А. и др.). В рамках этого подхода учебная деятельность определяется как деятельность, направленная на усвоение обобщенных теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности. Главное содержание учебной деятельности составляет усвоение обобщенных

способов действий в сфере научных понятий. Ее результатом и в то же время основой дальнейшего обучения является развитие теоретического мышления учащихся. Структуру учебной деятельности составляют мотивы учения, учебные задачи, учебные действия, действия контроля и оценки (самооценки). В процессе обучения структурные компоненты осваиваются неравномерно: вначале происходит усвоение действий контроля и оценки, затем - выделение учебной задачи и соответствующих ей учебных действий. Критерием сформированности учебной деятельности является принятие учащимся учебной задачи. Основная линия формирования учебной деятельности - процесс постепенной передачи выполнения отдельных компонентов деятельности педагогом учащемуся. Учебная деятельность рассматривается в качестве ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте (Эльконин Д.Б.); отмечается, что ее освоение ведет к существенным изменениям в личности ученика, его сознании, его умственном и нравственном развитии. В результате многолетних теоретико-эмпирических исследований выделены и детально исследованы психологические новообразования младшего школьного возраста: теоретическое отношение к действительности, теоретическое сознание, диалектическое мышление, рефлексия. Они возникают в процессе освоения учебной деятельности и определяют возможности развития на следующих возрастных этапах. Считается, что ребенок, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, она формируется на протяжении начального периода обучения, к окончанию начальной школы у нормально развивающегося школьника должна быть сформирована учебная деятельность.

Концепция учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а также исследования, выполненные на ее основе, оказали существенное влияние на развитие психологии учебной деятельности и системы начального образования. Основные заслуги авторов заключаются в следующем: выделение проблематики учебной деятельности в самостоятельную область педагогической психологии; определение понятия «учебная деятельность» и дифференциация его содержания от смежных понятий (научение, усвоение, обучение); введение понятия «структура учебной деятельности», описание структурных компонентов учебной деятельности; исследование динамики формирования учебной деятельности в начальный период обучения.

Вместе с тем концепция учебной деятельности имеет ряд ограничений, которые затрудняют использование полученных результатов для решения актуальных задач психологии учебной деятельности: ограничение содержания и целей учебной деятельности развитием теоретического мышления; ограничение возрастного диапазона формирования учебной деятельности; использование аналитической стратегии исследования.

Очевидно, что аналитическая стратегия исследования учебной деятельности на каком-то этапе была достаточно эффективна и позволила получить ряд важных для развития психологии учебной деятельности фактов. Вместе с тем, объективная логика развития научного знания, накопленные в различных областях психологии представления о структуре и закономерностях развития и функционирования различных видов деятельности по необходимости требуют применения системной методологии и системных методов исследования для построения теории учебной деятельности на современном этапе развития психологической науки.

На основе общих положений системного подхода и опыта применения системной методологии для исследования различных сторон психики В.Д. Шадриков разработал теорию и метод системогенетического исследования профессиональной деятельности, которые были апробированы и конкретизированы его учениками в исследованиях психологических механизмов и закономерностей процесса профессионального обучения и освоения новой деятельности (Дружинин В.Н., Карпов А.В., Шрейдер Р.В., Шкаликов В.Л., Поваренков Ю.П. и др.). Эти исследования были выполнены, главным образом, на материале различных видов профессиональной деятельности. Полученные результаты позволили выявить общие закономерности формирования психологической системы деятельности в процессе обучения, имеют общетеоретическое значение и, как показывает ряд исследований [1; 2; 4], оказались эффективными для исследования различных аспектов учебной деятельности.

Концепция системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова представляет собой стройную систему научных идей и положений, детально обоснованных и объединенных единой логикой, направлена на раскрытие внутренних (психологических) механизмов освоения новой для субъекта деятельности в процессе организованного обучения, «выросла из попыток автора решить практические задачи эффективной подготовки рабочих кадров» [10, с. 3], а также внесла существенный вклад в развитие деятельностного подхода в психологии и исследования психологии учебной деятельности.

Специфика научной концепции В.Д. Шадрикова и ее вклад в психологическую теорию учебной деятельности обусловлены тем, что, наряду с задачами структурного и функционального анализа деятельности, выделена задача исследования развития (генезиса) психологической структуры деятельности в процессе ее освоения, показаны пути ее решения в отношении разных видов деятельности, в том числе и учебной.

Теория системогенеза деятельности включает: определение понятия системы как предмета психологического исследования, описание свойств системы; понятийный аппарат; определение общей архитектуры психологической системы деятельности, анализ ее подсистем и компонентов; описание психологических механизмов системогенеза деятельности (научения) и формирования индивидуального способа деятельности; определение уровней, алгоритмов и методов психологического анализа деятельности.

Совокупность принципов и алгоритмов психологического анализа деятельности, принципы психологической диагностики деятельностно важных качеств и психологической структуры деятельности в целом, комплекс исследовательских процедур, психодиагностических методик, методических приемов и способов обработки, интерпретации и графического представления результатов исследования, разработанные и апробированные в многолетних исследованиях системогенеза деятельности, представляют собой научно обоснованную методическую систему, направленную на решение исследовательских и практических задач, которая может быть обозначена как системогенетический метод анализа деятельности.

В исследованиях психологической структуры учебной деятельности на основе методологии системогенетического подхода получены результаты, имеющие научную и практическую ценность [3; 4; 6; 8; 9 и др.]:

- определена психологическая структура учебной деятельности на разных уровнях образования (дошкольном, школьном, вузовском);

- доказана идентичность психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования и ее соответствие общей архитектуре деятельности;
- выявлены закономерности системогенеза учебной деятельности, общие с закономерностями системогенеза профессиональной деятельности, и специфика формирования психологической структуры учебной деятельности в разных возрастах и на разных уровнях образования;
- доказана взаимосвязь степени сформированности психологической структуры учебной деятельности и успешности обучения;
- разработана типология учебной деятельности на основе анализа вариантов психологической структуры учебной деятельности;
- определено содержание понятия «готовность к обучению» в отношении субъектов образовательного процесса (педагогов и учащихся) и его структурно-функциональные характеристики в отношении учащихся на разных уровнях образования;
- разработаны стандартизированные методики оценки уровня сформированности учебной деятельности для детей дошкольного и младшего школьного возраста и студентов вуза.

#### Библиографический список

1. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. - 267 с.
2. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. - 596 с.
3. Нижегородцева, Н. В. Комплексная диагностика готовности детей к началу школьного обучения (КДГд) [Текст] / Н. В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 85 с.
4. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: Монография / Н. В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
5. Нижегородцева, Н. В. Понятие учебной деятельности: системогенетический подход [Текст] / Н. В. Нижегородцева // Материалы чтений К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике. - Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2008. – Ч. 2.
6. Нижегородцева, Н. В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова. - Ярославль: Титул, 2006.
7. Нижегородцева, Н. В. Опыт разработки комплексной диагностики готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова // Материалы IV Национальной научно-практической конференции «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение». – М.: ФПО, 2007.
8. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология - наука будущего». – М.: ИП РАН, 2007.
9. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст]: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
10. Шадриков, В. Д. Психология производственного обучения [Текст] / В. Д. Шадриков. - Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1974.
11. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 183 с.
12. Шадриков В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. - 320 с.



Кашапов М.М.

д.псих.н., проф., зав.каф. педагогики и педагогической психологии

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Ярославль

Психологии творческого мышления В.Д. Шадриков уделяет пристальное внимание. Так, в книге «Ментальное развитие человека» он подробно анализирует важное условие творческого мышления. Непроизвольное течение мыслей, по мнению В.Д. Шадрикова, является характеристикой неустойчивого (курсив - В.Ш.) состояния сознания. Эта неустойчивость дает возможность привлечь различную информацию из субъективного запаса знаний. Фактически неустойчивые состояния сознания являются условием творческого (курсив - В.Ш.) мышления. Очевидно, в этом и заключается их эволюционное предназначение. Именно этой неустойчивостью объясняется гибкость (курсив - В.Ш.) мышления. Соединенная с интересом субъекта она порождает оригинальность (курсив - В.Ш.) субъективного мышления. Память в процессах произвольного потока мыслей поставляет нам различные сведения, но выбрать (курсив - В.Ш.) из них то, что необходимо, должен субъект, разрешающий определенную задачу. И никто заранее не знает, какая информация нужна в данном конкретном случае. Очень важно, что в произвольном потоке мы получаем различную (курсив - В.Ш.) информацию. Главное, чтобы она была в субъективном запасе знаний или ее поставляли новые восприятия субъекта [19, с. 142].

В.Д. Шадриков внес существенный вклад в решение научных проблем творческого мышления в контексте создания теории системогенеза профессиональной деятельности, а также в решение прикладных вопросов творческого мышления теоретическими и учебно-методическими разработками в области психологии профессионального обучения. Анализ процессов системогенеза профессиональной деятельности показал, что научение в ходе освоения профессии целесообразно рассматривать как процесс формирования системы деятельности, прежде всего, в контексте ее адекватного осмысления [14; 15]. Были выделены основные компоненты структуры творческого мышления, раскрыто их содержание, закономерности формирования и функционирования.

Значительный эмпирический и методологический вклад в разработку процессуального подхода в прикладной психологии внесен разными реализациями концепции функциональной психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова. Процессуальный анализ как самой деятельности, так и ее психологического обеспечения, опосредован в этой концепции принципом функциональности, важным содержательным моментом которого выступает «закон результата», или соответствие любых психических образований и преобразований вектору «цель-результат» конкретной деятельности субъекта [17; 18]. Поскольку теория системогенеза деятельности обладает большой объяснительной силой, то становится очевидным, как показали наши исследования [1-13], что теоретический анализ любой профессиональной деятельности (врачи, психологи, военнослужащие, тренеры, музыканты, педагоги, менеджеры и др.) может быть успешным, если он осуществлен в контексте данной теории.

Другое направление научных исследований В.Д. Шадрикова связано с изучением и формированием способностей. В предложенной им теории способности рассматриваются на трех уровнях: индивида, субъекта деятельности и личности. Было показано, что способности индивида определяются свойствами функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые в процессе освоения конкретной деятельности приобретают черты оперативности. На уровне личности способности (наряду с природными механизмами) начинают определяться духовными качествами. Раскрывается генезис развития способностей от биологических к духовным. Показывается, что невозможно дать полную характеристику способностей, ограничиваясь только одним аспектом: природным, деятельностным или социальным. Доказана гипотеза о том, что специальные способности появляются из общих, поэтому способности можно представить через родовые формы деятельности, что позволяет по-новому понимать проблему одаренности. Во всех существующих структурно-функциональных моделях деятельности (Ошанин Д.А., Конопкин О.А., Суходольский Г.В., Зараковский Г.М., Шадриков В.Д.) подчеркивается, что процесс профессионального мышления является важным, но нигде не дается (кроме Шадрикова В.Д.) указания как исследовать мышление в условиях производственной деятельности. В проведенных нами исследованиях одной из интеллектуальных способностей, которую мы назвали абнотивность (Кашапов М.М., Григорьева Е.М., Зверева А.А., Ракитская О.Н., Адушева А.А. и др.), установлено, что лишь 18 % педагогов общеобразовательной и высшей школы способны увидеть творчески-одаренного обучаемого, создать условия, необходимые для адекватного проявления творческого потенциала, обеспечить целенаправленное сопровождение творческого развития личности обучаемого. Следовательно, системогенетический подход - это и есть технология применения диалектического метода в решении конкретных задач исследования и формирования творческого мышления на разных этапах профессионализации личности.

Труды В.Д. Шадрикова ориентированы на исследование психологической природы профессиональных способностей. Важнейшее значение в ее понимании имеет рассмотрение способностей в контексте реальной деятельности человека. При этом в ходе реализации (как правило, многолетней) конкретной трудовой деятельности родовые, природные возможности человека не просто развертываются, но развиваются, совершенствуются и приобретают новые качества. Эти качества, или новые «измерения» способностей (как эффекты процесса осуществления деятельности), В.Д. Шадриков описывает с помощью понятий «операционные механизмы» (по Ананьеву Б.Г., 1977) и «оперативности» (Шадриков В.Д., 1996; 2004). Обучение интеллектуальным операциям в значительной степени повышает эффективность психологических процессов. Предложена субъектная трактовка способностей как качеств и свойств, обеспечивающих успешное (оптимальное) функционирование психических процессов. В.Д. Шадриков считает, что в качестве операционных механизмов мышления выступают

познавательные способности, причем в мышлении отдельные познавательные способности интегрируются, проявляются системно в режиме взаимодействия [16, с. 236].

Большое внимание В.Д. Шадриков уделяет вопросам диагностики способностей, проектированию психодиагностических методик, разработке комплексных методик диагностики мнемических способностей, исследованию возможностей использования вычислительной техники в психодиагностических и профориентационных процедурах, выявлению и обоснованию принципов профессиональной психодиагностики творческого мышления. Разработанные В.Д. Шадриковым идеи легли в основу организации комплекса научно-методических исследований, направленных на создание Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения для высшего профессионального образования, а также учитывались в процессе создания профессионального стандарта педагогической деятельности.

Когнитивные характеристики преподавателя являются ключевым звеном, охватывающим все квалификационные характеристики профессионального стандарта педагогической деятельности. Специфика профессионального мышления педагога наиболее полно проявляется в условиях решения проблемных ситуаций с ярко выраженным конфликтным содержанием. Основой решения конфликтных ситуаций является переход от интуитивного ощущения принципов, законов и закономерностей, которым подчиняется профессиональная деятельность, к их познанию, осмыслению. Сознательный учет и применение психологических феноменов деятельности позволяет профессионалу стать хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущегося в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потемках, позволяет быстрее и увереннее находить верные решения профессиональных проблем. Иначе формируется усредненность, стереотипность мышления. Поэтому становится очевидной важность понимания практического смысла закономерностей творческой деятельности и умения этим пользоваться.

Так, осознание педагогом необходимости аргументации своих действий (и не только в отношении оценивания), реализация этой необходимости на практике позволяют говорить о переходе учителя с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления. В исследованиях, проведенных совместно с Т.Г. Киселевой [6], установлено, что опосредствованно-индивидуальный способ принятия решения является связующим звеном, позволяющим ситуативно мыслящим (СМ) учителям подняться на надситуативный уровень. Именно через смягчение авторитарной позиции СМ педагогов представляется возможным расшатывать стереотипы профессиональной деятельности, через смену требований на просьбы и пожелания - двигаться к компромиссу, а от него к сотрудничеству. Такой подход позволяет раздвинуть воспринимаемые и оцениваемые границы ситуации, включить учащихся в субъекты, а не в объекты ситуации, что, в свою очередь, приведет к осознанию учителем не только ближайшей, но и отдаленной перспективы своих действий.

В дальнейших наших исследованиях показано и обосновано, что ситуативность-надситуативность педагогов при решении конфликтных ситуаций проявляется в перспективе принятого решения. Если педагоги с СМ уровнем обнаружения проблемности видят лишь ближайшие последствия, их решения направлены на внесение сиюминутных изменений, то умение видеть дальнюю перспективу, отдаленные последствия своих действий и принять соответствующие решения знаменует собой выход за пределы ситуации, выход на надситуативный уровень.

Ситуативность мышления в ходе оценивания проявляется в игнорировании, невнимании к процессу взаимодействия между учителем и учеником. Рассматривая действия учащихся как под микроскопом, замечая малейшие отклонения в поведении, СМ учителя не проводят (или почти не проводят) анализа собственных действий. Односторонность при рассмотрении конфликтной ситуации данной группой учителей приводит к одностороннему, однобокому решению. В качестве виновника конфликтной ситуации для рассматриваемых педагогов выступает учащийся, следовательно, решение проблемы связано с ним. Собственные действия СМ учителей оценке не подлежат, что приводит к их абсолютизации. Эталон, используемым для сравнения при оценивании, выступает сам педагог. При сравнении с СМ педагогами другой полюс континуума занимают учителя с надситуативным (НМ) уровнем мышления, для оценочной деятельности которых характерен более глубокий анализ конфликтной ситуации, в частности, повышенное внимание к собственно педагогическим действиям. НМ педагоги более терпимы к негативным проявлениям в учебной деятельности. Относительно имплицитных шкал оценки можно отметить, что рабочими конструктами у рассматриваемой категории педагогов являются шкалы: «деятельный-пассивный», «решительный-нерешительный», «энергичный-вялый», «уверенный-неуверенный», «честный-неискренний», «самостоятельный-несамостоятельный», «независимый-зависимый». НМ педагогов отличает способность заметить достоинства в негативном и недочеты в правильном решении или действии, что является характеристикой всестороннего рассмотрения объекта оценивания, многоплановости, многоаспектности мышления. Принимаемое на основе проведенного анализа решение носит опосредствованно-групповой характер, учитывающий интересы обеих сторон, в результате чего НМ педагоги направляют свои усилия не только на изменение поведения и учебной деятельности учащихся, но и пересматривают собственные действия. Это позволяет педагогу увидеть конфликтную ситуацию целостно, наметить стратегическое решение, спрогнозировать последствия своих действий.

Человек, по мнению А.Эйнштейна, не сможет решить проблему, если решает ее на том же уровне, на котором был, когда осознал эту проблему. Умение обнаруживать надситуативную проблемность в решаемой конфликтной ситуации связывает воедино практическое и теоретическое мышление профессионала, т.к. от разрешения частных конкретных задач происходит переход к нахождению общих закономерностей, принципов решения профессиональных проблем. Например, руководитель от решения задачи организации работы подчиненного переходит к решению вопросов организации и создания конструктивных конфликтов, развивающих личность подчиненного. Содержание надситуативной проблемности по своему семантическому объему является более полным, чем содержание ситуативной проблемности.

Умение устанавливать надситуативную проблемность позволяет познавать и управлять причинно-следственными отношениями. За конгломератом частных профессионал видит общие тенденции, закономерности развития познаваемых явлений. Проблемность является закономерностью самостоятельной мыслительной деятельности. Теоретичность профессионального

мышления означает умение исходить из закономерностей и принципов теории, значимой для практической деятельности. Индивидуальность характеризуется тем, что общие закономерности и принципы теории становятся достоянием личности профессионала. Закономерности мышления профессионала приобретают особые оттенки в силу его сильных и слабых сторон. Лучше всего он справляется с производственными задачами, в решении которых опирается на самые сильные стороны, как своей личности, так и решаемой ситуации.

Так, в исследовании, проведенном Т.В. Огородой и Ю.А. Гречневой с целью изучить становление профессионального мышления на стадии вузовского обучения, выявлена динамика развития ситуативного и надситуативного уровней мышления у студентов психологического факультета ЯрГУ. В нем приняли участие 221 человек. Первый курс - 69 человек, второй - 48, третий - 50, четвертый - 54.

Достоверность различий выборочных средних определялась с помощью критерия t-Стьюдента. Для подтверждения данных, полученных с помощью критерия t-Стьюдента, в исследовании использовался критерий U-Манна-Уитни для сравнения независимых выборок с ненормальным распределением. В исследовании, проведенном посредством методики И.В. Корневой, М.М. Кашапова «Уровни профессионального мышления школьного психолога», были получены следующие результаты:

1-2 курсы: уровень СМ на 1 курсе является более высоким, чем на 2 курсе ( $p=0,001$ ), соответственно уровень НМ 2 курса выше, чем на 1 курсе ( $p=0,001$ ). Это связано с тем, что студенты 1 курса начинают со старых, проверенных и отработанных еще в школе способов обучения, проблемы дальнейшего профессионального развития остаются без внимания, на первом плане - высокий уровень самоуважения в связи с поступлением в ВУЗ, кроме того, это связано с периодом адаптации к новой академической деятельности. На 2 курсе начинается кризис самоопределения, вследствие чего, все внимание студента направлено на осознание причин кризиса, на совершенствование себя в учебной деятельности.

1-3 курсы: уровень НМ на 3 курсе выше, чем на 1 ( $p=0,001$ ). На 3 курсе складывается адекватная оценка себя как субъекта академической деятельности. Поэтому на данном этапе обучения уровень НМ растет (поскольку изменяется соответствующая структура мышления), а ситуативного - снижается.

1-4 курсы: уровень СМ 4 курса лишь немного меньше, чем на 1 курсе. Существуют различия между выборками по показателю «НМ» ( $p=0,7$ ). Следовательно, любое развитие идет ступенчато, на 4 курсе вырабатываются схемы, алгоритмы в решении ситуации, формируется набор более простых, отработанных, прямых способов решения ситуации (они не самые эффективные, но более экономичные), проявляется определенная шаблонность мышления. Студенты 4 курса еще не перешли на творческий уровень решения профессиональных задач, но они уже имеют фундаментальный уровень знаний и пытаются воспроизводить уже опробованные способы, методы решения, но не в академической деятельности, а в деятельности, которая ориентирована скорее профессионально (точно также как на 1 курсе студенты начинают со старых, проверенных и отработанных еще в школе способов обучения). Максимальный уровень НМ на 3 курсе связан с началом выбора специализации, отсюда повышенный интерес к академическому процессу, все внимание обращено на самосовершенствование и самореализацию, на 4 курсе есть знания уже и в области своей будущей специализации.

2-3 курсы: выборки статистически различимы, но разница в уровне СМ между 2 и 3 курсами не очень велика ( $p=0,28$ ), следовательно, мы можем говорить о том, что возможно существует тенденция к снижению уровня СМ и, соответственно, к преобладанию НМ с увеличением продолжительности обучения. Результаты были подтверждены критерием U-Манна-Уитни. Выборки незначимо отличаются друг от друга по показателю «НМ» (уровень НМ немного выше на 3 курсе). Можно предположить, что тенденция обусловлена выходом из кризиса профессионального самоопределения на уровень стабильной академической деятельности.

2-4 курсы: согласно полученным нами данным, СМ на 2 курсе менее выражено, чем на 4, ( $p=0,001$ ). 2 курс по показателю «НМ» значимо отличается от 4-го ( $p=0,001$ ). Уровень НМ выше на 2 курсе. Критерий U-Манна-Уитни для сравнения независимых выборок с ненормальным распределением подтверждает данные, полученные с помощью критерия t-Стьюдента. Ситуация здесь практически такая же как при сравнении 1 курса с 4-ым: студенты четверокурсники еще не перешли на творческий уровень решения задачи, но они уже имеют фундаментальный уровень знаний (в т.ч. и в области своей специализации) и пытаются воспроизводить выученные, опробованные способы и методы решения. Во время обучения на 4 курсе происходит второй кризис самоопределения при переходе с академической деятельности на более профессионально ориентированную. В то время как на 2 курсе все внимание студента направлено на осознание причин кризиса, на совершенствование себя в учебной деятельности. Отсюда уровень СМ 4 курса выше, чем у 2-го в первую очередь из-за несоответствия методов обучения тем профессиональным условиям, в которых оказываются студенты на 4 курсе с началом специализации.

3-4 курсы: выборки значимо различаются по показателям «СМ/НМ» ( $p=0,001$ ). По сравнению с 3 курсом уровень НМ на 4 курсе значительно снижается, соответственно уровень проявления СМ на 4 курсе выше, чем на 3-ем. Данные подтверждаются непараметрическим критерием U-Манна-Уитни для независимых выборок с ненормальным распределением. На 3 курсе завершается становление учебно-академической деятельности, складывается адекватное отношение к учебе, к себе, как к субъекту учебной деятельности. Отсюда на 3 курсе самый высокий уровень НМ (соответственно, самый низкий уровень СМ). В то время как на 4-ом кризис самоопределения при переходе с академической деятельности на более профессионально ориентированную (большее количество практики), в связи с чем, происходит резкое снижение уровня НМ.

Ситуативное мышление (СМ) обусловлено признаками ситуации. У таких психологов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на внешнюю помощь. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации. Наблюдается тенденция сразу приступить к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ выполнения профессиональной деятельности. Основная цель психолога - снять видимую проблему без учета ее этиологии.

Для психологов с надситуативным мышлением (НМ) характерен высокий уровень самоанализа, активизация собственных

потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям. Уровень НМ характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. Каждый акт решения ситуации характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Психологи, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в выполнении своих профессиональных функций. При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. В проведенном исследовании выявлена динамика развития ситуативного и надситуативного уровней мышления у студентов психологического факультета ЯрГУ; установлены различия между курсами по ситуативному и надситуативному уровням мышления. А гипотеза исследования о том, что уровень СМ снижается с увеличением длительности обучения, а уровень НМ постоянно повышается, не подтвердилась.

Эмпирическим путем нами обнаружены закономерности целостной организации процессов профессионального мышления [2-5]. Они, как это и было спрогнозировано, принадлежат к закономерностям интегративного типа. К ним, в частности, относятся следующие закономерности: чем «ниже» уровень профессионального мышления, тем большую роль играют процессы и качества оперативной переработки информации о ситуационных характеристиках; чем «выше» уровень, тем большую роль играют качества надситуативного осмысления и понимания информации, личностные особенности субъекта; отсутствует значимая и стабильная связь между продуктивностью профессиональных решений и характеристиками развития отдельных психических свойств, личностных качеств, но она существует между продуктивностью этих решений и степенью их интегрированности в структуры; оптимальность профессиональных решений в большей мере определяется не автономными влияниями со стороны отдельных компонентов профессионального мышления, а эффективностью их взаимодействия, которое обусловлено закономерностями как повторяющимися связями между элементами.

Таким образом, овладение обобщенными принципами творческого мышления дает возможность профессионалу увидеть выполняемую деятельность в целом, понять логику и закономерности ее протекания, а самое главное - порождать новые идеи, направленные на ее дальнейшее совершенствование. Установленные и обоснованные закономерности, механизмы и принципы творческого мышления профессионала были положены в основу разработанной образовательной программы. В каждой из семи стадий творческого мышления имеется описание более 25 интеллектуальных качеств. Все изучаемые и формируемые качества, а их более 180, в своей совокупности образуют творческое мышление профессионала. После рассмотрения конкретного качества участникам учебных занятий предлагаются тестовые задания, приемы, «дискуссионные качели» и другие тренинговые процедуры.

Более чем 25-летний опыт обучения специалистов и руководящих работников на курсах повышения квалификации показывает, что многие профессионалы нуждаются в дальнейшем развитии не столько теоретического (содержательно-постигающего) мышления, сколько практического (содержательно-преобразующего) мышления. По мнению слушателей курсов, они хорошо владеют предметом своей работы, «знают свое дело», но этого недостаточно для эффективной профессиональной деятельности, т.к. сама практика ставит перед ними ряд задач творческого порядка, к решению которых они оказываются готовыми в недостаточной степени.

#### Библиографический список

1. Башкин, М. В. Конфликтная компетентность личности [Текст] / М. В. Башкин: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. - 242 с.
2. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления [Текст]: Монография / М. М. Кашапов. - СПб.: Алетей, 2000. - 463 с.
3. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала [Текст]: Монография / М. М. Кашапов. М.: ПЕР СЭ, 2006. - 688 с.
4. Кашапов, М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала [Текст]: Монография / М. М. Кашапов. - М.-Ярославль: МАПН, 2006. - 313 с.
5. Кашапов, М. М. Стадии творческого мышления профессионала [Текст]: Монография / М. М. Кашапов. Ярославль: Ремдер. - 2009. 380 с.
6. Киселева, Т. Г. Социально-психологические особенности уровнейых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания [Текст] / Т. Г. Киселева: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. - 154 с.
7. Огородова, Т. В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов [Текст] / Т. В. Огородова: дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2006. - 192 с.
8. Психология профессионального педагогического мышления [Текст] // Под ред. М. М. Кашапова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. - 398 с.
9. Разина, Т. В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления [Текст] / Т. В. Разина: дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2002. - 243 с.
10. Ракитская, О. Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы [Текст] / О. Н. Ракитская: дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2007. - 181 с.
11. Серафимович, И. В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления [Текст] / И. В. Серафимович: дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2002. - 252 с.
12. Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы [Текст] / Ю. В. Скворцова: дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2006. - 201 с.
13. Томчук, С. А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки [Текст] / С. А. Томчук: дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2007. - 237 с.
14. Шадриков, В. Д. Психология производственного обучения [Текст] / В. Д. Шадриков. - Ярославль, 1974.

15. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков (системогенетический подход). - Ярославль, 1979.
16. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 1994. - 320 с.
17. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 1996.
18. Шадриков, В. Д. Способности и интеллект человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Современный гуманитарный университет, 2004.
19. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 284 с.

Орел В.Е.

д.псих.н., проф. кафедры психологии труда и организационной психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Термин «профессиональные деструкции», появившийся в отечественной психологии относительно недавно, тем не менее, занял прочное место в исследованиях проблем профессионального становления личности [1; 5; 8]. Несмотря на значительное количество эмпирических исследований, посвященных разным аспектам указанной проблематики, широкий пласт вопросов остается неизученным. Одна из главных причин такого состояния проблемы заключается, по-нашему мнению, в отсутствии единой теоретической платформы, позволяющей объяснить механизмы происхождения профессиональных деструкций, специфику их проявления, генезис формирования и их место в структуре единого процесса профессионального становления.

Целью настоящей статьи является попытка применить системогенетический подход к анализу проблемы профессиональных деструкций, в целом, и отдельным ее феноменам.

Концепция системогенеза профессиональной деятельности была предложена В.Д. Шадриковым [9; 10; 11] и успешно развивалась в работах его учеников и последователей, как в русле изучения профессиональной деятельности, так и учебной деятельности, и готовности к обучению. Рассмотрим основные положения концепции системогенеза профессиональной деятельности и их возможности в качестве объяснительных механизмов некоторых основных моментов проблемы профессиональных деструкций.

1. Краеугольным положением системогенетической концепции В.Д. Шадрикова является положение о системообразующем факторе, в качестве которого выступает вектор «мотив-цель», направляющий деятельность, определяющий строение и динамику ее составляющих и обеспечивающий регуляторную функцию.

Смыслообразующий характер «мотива-цели» проявляется не только в организации профессиональной деятельности, но и позволяет объяснить многие психические явления, в том числе и психическое выгорание. В ряде исследований установлено, что возникновение этого феномена во многом обусловлено потерей смысла профессиональной деятельности для субъекта, противоречием между высоким уровнем достижений и реальными результатами [14; 15].

2. Одним из основных достижений системогенетического подхода стало вскрытие механизмов и закономерностей генезиса системы профессиональной деятельности. В.Д. Шадриковым были сформулированы основные принципы данного процесса: принцип гетерохронности развития, принцип неравномерности развития и принцип достаточности.

Применение методологии системогенетического подхода для объяснения процесса формирования психического выгорания как одного из видов профессиональных деструкций, продемонстрировало проявление всех основных закономерностей системогенеза, среди которых ведущее значение принадлежит гетерохронности и неравномерности развития [4].

Гетерохронность развития подструктур выгорания проявляется в том, что основные его компоненты появляются на разных временных отрезках профессионального развития в следующей последовательности: цинизм, самооценка профессиональной эффективности, психоэмоциональное истощение.

Проявлением неравномерности развития выгорания явилась разная степень выраженности его компонентов в разных профессиональных группах.

Вместе с тем гетерохронность и неравномерность развития, как универсальные принципы, применимы не только для объяснения генезиса конкретных видов профессиональных деструкций (психического выгорания), но их действие можно распространить на всю сферу. В частности, можно утверждать, что разные виды деструкций формируются в разные периоды профессионального становления личности. Многочисленные данные показывают, что синдром выгорания может формироваться на начальных этапах профессионализации личности как результат «шока», вызванного противоречиями между ожиданиями личности и реальной действительностью [4; 13]. Профессиональные деформации формируются у работников приблизительно в середине их профессионального пути. Наши исследования обвинительного уклона, как разновидности профессиональной деформации, показали, что в наибольшей степени он присущ следователям прокуратуры со стажем работы более 5 лет, в то время как в контрольной группе (лица, не имеющие юридического образования и никогда не работавшие в сфере юриспруденции), а также у студентов 1-5 курсов юридического факультета обвинительный уклон не присутствует [6].

Положение о векторе «мотив-цель» как системообразующем факторе позволило В.Д. Шадрикову сформулировать еще один важный, на наш взгляд, «принцип достаточности», отчетливо проявляющийся при освоении субъектом отдельных действий в общей структуре деятельности. Согласно данному принципу, формирование отдельных компонентов системы происходит в соответствии с поставленной целью, и субъект ориентируется не на максимальные достижения в количественном и качественном аспекте, а на степень соответствия своих возможностей требованиям деятельности на данном этапе ее освоения (т.е. своеобразный оптимум). Полученные В.Д. Шадриковым данные позволяют предположить, что отношения оптимума могут характеризовать не только стадию профессионализации личности, но проявляться и на регрессивном этапе профессионального становления. Это дает нам основание полагать, что он применим и для объяснения механизмов взаимодействия стадий профессионального развития личности и для возникновения профессиональных деструкций. Ряд имеющихся теоретических и эмпирических данных подтверждает данное утверждение.

Исследования, посвященные психическому выгоранию, как одной из профессиональных деструкций, показывают, что и его

формирование и развитие в процессе становления профессионала подчиняется U-образной зависимости [4; 16]. В проведенных нами исследованиях подтверждается наличие U-образной инвертированной зависимости между стажем работы и уровнем выраженности психического выгорания [3].

3. Одним из основных понятий, используемых в системном подходе является понятие «системное качество», возникающее, с одной стороны, в результате взаимодействия компонентов, образующих систему, а, с другой стороны, к ним не сводимое. В русле системогенетического подхода данное понятие конкретизировалось в понятии профессионально важных качеств, в качестве которых выступают «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее выполнения» [12, с. 68]. К ним могут относиться как способности личности, так и компоненты мотивационной сферы. Дальнейшее развитие данного положения применительно к процессу профессионального становления личности нашло отражение в работах Ю.П. Поваренкова в его концепции «индивидуализации личности профессионала», которое разрабатывается применительно к процессу профессионализации [7; 8]. Автор выделяет систему профессионально ориентированных качеств (ПОК), состоящей из подсистем ПЗК-ПВК, и отмечает, что «именно индивидуальное наполнение ПВК-ПЗК определяет индивидуальную неповторимость личности профессионала, позволяет ему обогащать профессионально ориентированные качества личности качествами своей индивидуальности» [8, с. 180]. Развивая данное положение, можно предположить, что процесс индивидуального наполнения системы качеств можно распространить и на регрессивную фазу профессионального становления, на систему профессиональных деструкций, предположив, что и профессиональная деформация у работников тоже может быть индивидуально неповторимой и основываться на специфической для каждого профессионала структуре индивидуально-личностных характеристик. Указанная концепция позволяет нам объяснить некоторые аспекты, касающиеся механизмов формирования профессиональных деструкций. Рассматривая гиперболизацию личностных образований, как механизма профессиональной деформации, возникает вопрос относительно возможности рассмотрения обратной тенденции в качестве такового. Речь идет о том - можно ли считать проявлениями профессиональной деформации низкий уровень выраженности тех или иных личностных особенностей и рассматривать это также в качестве механизма ее формирования. С нашей точки зрения такая связь между низким уровнем выраженности тех или иных характеристик существует, о чем свидетельствуют эмпирические данные. В частности, наши исследования показали, что у следователей с большим стажем работы с выраженным «обвинительным уклоном» наблюдается низкий уровень активности в сфере досуга (предпочтение отдается формам пассивного отдыха) и низкий уровень ценностных ориентаций, связанных с развитием себя, творчеством и мотивацией достижений [6].

С другой стороны, наличие низкого уровня выраженности тех или иных личностных особенностей не всегда является показателем профессиональной деформации и снижает эффективность профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

В частности, наличие уровня выраженности интеллекта ниже среднего и низкого в большинстве видов профессиональной деятельности традиционно рассматривается как проявление профессиональной деформации, условие низкой эффективности трудовой деятельности. Вместе с тем наши исследования показали, что работники пенитенциарной системы (воспитатели ИТК и надзиратели в следственном изоляторе), имеющие среднее специальное и высшее образование, характеризуются уровнем выраженности интеллекта ниже среднего, но это не доказывает наличие у них профессиональной деформации. Более того, данная характеристика может являться профессионально важным качеством, поскольку специфика условий работы и особенности контингента, по-видимому, диктуют наличие именно не высокого интеллекта, поскольку лица с высоким уровнем его выраженности и стремлением к творческой деятельности не смогли бы достаточно хорошо адаптироваться к существующей профессиональной среде, вплоть до получения психосоматических заболеваний или увольнения с работы [2; 5].

В заключение хотелось бы отметить, что теоретический анализ и эмпирические данные позволяют сделать вывод о том, что системогенетический подход не только объясняет результаты проведенных эмпирических исследований процесса профессионализации, но представляет собой методологическую базу для объяснения механизмов формирования профессиональных деструкций.

#### Библиографический список

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст]: Учебное пособие / Э. Ф. Зеер. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.
2. Иванова, Е. В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы [Текст] / Е. В. Иванова: дисс. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2003. - 152 с.
3. Орел, В. Е. К проблеме соотношения основных этапов профессионального становления личности [Текст] / В. Е. Орел // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. - 2006. - № 4. - Серия Гуманитарные науки. - С. 33-37.
4. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности [Текст] / В. Е. Орел. - М.: Институт психологии РАН, 2005. - 330 с.
5. Орел, В. Е. Развитие личности профессионала [Текст] / В. Е. Орел // Психология труда: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. проф. А. В. Карпова. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - С. 249-269.
6. Орел, В. Е. Исследование обвинительной установки у следователей как феномена профессиональной деформации личности [Текст] / В. Е. Орел // Психология и практика: Материалы II съезда РПО. - Ярославль, 1998. - Т. 4. - Вып. 1. - С. 276-277.
7. Поваренков, Ю. П. Введение в психологию труда [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Киров: изд-во ВятГГУ, 2006.
8. Поваренков, Ю. П. Проблемы профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Ярославль:

Канцлер, 2008. - 200 с.

9. Шадриков, В. Д. Психология производственного обучения [Текст] / В. Д. Шадриков. - Ярославль: Верхневолжск. изд.-во, 1976. - 79 с.
10. Шадриков, В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения [Текст] / В. Д. Шадриков. - Ярославль: ЯГПИ, 1981. - 72с.
11. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст]: репр. воспроизв. текста издания 1982 г. / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
12. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М., 1994. - 315 с.
13. Cherniss, C. Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout [Текст] / C. Cherniss // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. - Washington DC: Taylor&Francis, 1993. - P. 135-149.
14. Pines, A. M. Burnout [Текст]: An existential perspective / A. M. Pines // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. - Washington DC: Taylor & Francis, 1993. - P.33-51.
15. Pines, A. M. Burnout [Текст]: from tedium to personal growth / A. M. Pines, E. Aronson. - N.Y., 1981. - 229 p.
16. Schaufeli, W. B., Enzmann D. The burnout companion to study and practice [Текст]: A critical analysis / W. B. Schaufeli, D. Enzmann. - Washington DC: Taylor & France, 1998. - 220 p.

## ТЕОРИЯ СИСТЕМОГЕНЕЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.Д. ШАДРИКОВА

### И ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ

Суворова Г.А.

д.псх.н., проф. кафедры психологии младшего школьника,  
директор Центра психологического консультирования  
Московский педагогический государственный университет  
Москва

В психологию имя Владимира Дмитриевича Шадрикова вошло наравне с именами других видных ученых-психологов прежде всего в связи с его исследованиями по психологии деятельности человека. Глубокая и всесторонняя проработка комплекса вопросов психологического анализа профессиональной деятельности человека на теоретико-методологическом, научно-методическом и конкретно-экспериментальном уровнях позволили В.Д. Шадрикову создать психологическую теорию системогенеза деятельности. Апробированная на моделях двух основных видов деятельности человека - профессиональной и учебной, теория системогенеза деятельности по праву может считаться общепсихологической теорией деятельности.

Проблема деятельности занимает одно из центральных мест в научном творчестве В.Д. Шадрикова [24-36]. В его трудах деятельность рассматривается не только как предмет самостоятельного научного исследования, он показывает глубинную внутреннюю взаимосвязь фундаментальной психологической проблемы деятельности с методологическими проблемами психологии способностей, психологии развития человека, его обучения и научения в широком смысле слова. Отличительная черта научных разработок В.Д. Шадрикова - раскрытие методологических возможностей системного подхода в познании и понимании психического, объективных законов психики, мира внутренней жизни человека, его интеллектуальной деятельности. Методологической основой созданной и руководимой им ведущей научной психологической школы в современной России является именно деятельностный подход в системогенетической парадигме к исследованию психического. Не отдельно взятый сам по себе абстрактный деятельностный подход в психологии и его различные частные трактовки и интерпретации, и не отдельно взятый сам по себе абстрактный системный подход в психологии, а именно детальная разработка В.Д. Шадриковым системной методологии в исследовании психологических закономерностей формирования деятельности человека, которая соединила в себе системный и генетический аспекты, позволяет говорить о принципиально новом системогенетическом направлении в психологической науке.

Охарактеризуем научную ситуацию вокруг и внутри проблемы деятельности и деятельностного подхода в психологии, и рассмотрим, какие пути в решении важных теоретических вопросов психологии деятельности разработаны в системогенетическом подходе к ее исследованию.

Отметим, прежде всего, что название работ В.Д. Шадрикова по психологии деятельности имеет прямое отношение к разработке проблем системогенеза деятельности. Это работы: «Психологический анализ деятельности: системогенетический подход» (Ярославль, 1979), «Психологический анализ деятельности как системы» (Москва, 1980), «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» (Москва, 1982; 2007), «Деятельность и способности» (Москва, 1994), «Психология деятельности и способности человека» (Москва, 1996) [25-26; 28-31; 32]. Необходимо назвать и докторскую диссертацию В.Д. Шадрикова - «Системный подход в психологии производственного обучения» (Ленинград, 1976), в которой и были заложены основы научной школы по проблемам системогенеза деятельности. Никаких особых интерпретаций и трактовок смысла этих работ делать нет необходимости. В.Д. Шадриков сам расставил все акценты в своем подходе: деятельность - системный подход в изучении деятельности - системогенез деятельности - процесс, проблемы и закономерности формирования психологической системы деятельности - пути повышения эффективности деятельности. Остается только внимательно читать и изучать эти работы.

Далее рассмотрим более подробно научные факты в разработке теоретико-методологических вопросов психологического



анализа разных видов и форм деятельности человека и конкретизируем сущность и основные положения системогенетического направления в разработке деятельностного подхода в психологии. Выделим три аспекта своего анализа. Первый аспект - категория деятельности в психологии, ее методологические функции и конкретно-психологическое содержание. Второй - актуальные проблемы деятельностного подхода в отечественной психологии при разных вариантах его развития: деятельность как предмет исследования и деятельность как объяснительный принцип. Что исследует, описывает и объясняет психология как наука в деятельности человека? Третий - поиск ответов на вопрос - «Как в деятельности развиваются психика, психические качества и свойства человека, его сознание, способности, внутренний мир?» и ... возвращение деятельностного подхода в психологию.

Подчеркнем, что проблема деятельности для психологии не является новой. В отечественной психологической науке она имеет свою историю. Отечественная психологическая наука может гордиться исследованиями различных аспектов деятельности, выполненными К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.Л. Журавлевым, В.П. Зинченко, Г.М. Зараковским, А.В. Карповым, Е.А. Климовым, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, С.Л. Рубинштейном, В.В. Рубцовым, Ю.К. Стрелковым, Г.В. Суходольским, Н.Ф. Талызиной, В.Д. Шадриковым, Д.Б. Элькониним и др. Некоторые итоги многолетних исследований отечественных психологов по разным проблемам психологии деятельности с достаточно полным библиографическим перечнем литературы подведены в [5; 17; 18; 20].

Анализ современных подходов в исследовании деятельности [17-23] показывает, что к категории «деятельность» психологи обращаются каждый раз, когда встают вопросы, связанные: 1) с определением предмета психологии и разработкой ее методологических и теоретических основ; 2) разработкой требований к психологическим теориям; 3) анализом причин методологических кризисов и противоречий в психологии и поиском путей выхода из них; 4) исследованием взаимосвязи предмета познания, способностей и результатов деятельности человека; 5) с дискуссиями об анализе психического по «единицам» или по «элементам»; 6) с определением сущности деятельностного подхода в психологии; 7) поиском конкретной реализации деятельностного подхода в исследовании психики и поведения человека.

Констатируем, что на современном этапе развития отечественной психологической науки категория деятельности очень широко используется в разных отраслях психологии, в разных областях психологической науки и общественной практики, в разных разделах психологии как учебной дисциплины. И.И. Ильясов на постоянно действующем на факультете психологии МГУ методологическом семинаре по проблемам деятельностного подхода в психологии (руководитель - ак. РАО Талызина Н.Ф.) еще раз обращает внимание на тот факт, что анализ всех проблемных точек деятельностного подхода необходимо начинать с определения понятия деятельности [3; 11]. Однако в раскрытии сущности категории деятельности как базовой для психологической науки, выделении ее теоретического содержания и методологических функций, а также статуса принципа единства психики, сознания и деятельности по-прежнему сохраняется ситуация, охарактеризованная Б.Ф. Ломовым (1984, с. 190-240). Более 25 лет назад он отмечал следующее:

- 1) категория деятельности широко используется в науке и практике потому, что она обладает большой объяснительной силой; но ее использование без понимания ее психологической сути ничего кроме «путаницы и схоластики дать не может»;
- 2) являясь по своему происхождению общественно-исторической, общепсихологической и междисциплинарной категорией, и, в силу этого, многозначной, она позволяет в разных науках (общественных, естественных, технических, экономических, философских, педагогических, социологических и др.) многое объяснять в поведении человека и разных видах его активности в разных аспектах;
- 3) последствия для психологии междисциплинарного характера деятельности - подмена психологических аспектов анализа деятельности философскими, социологическими, экономическими и т.д.;
- 4) у психологов нет оснований претендовать на монополию в отношении этой категории;
- 5) психология не может развиваться на основе одной-единственной категории, а именно категории деятельности; психология должна развиваться на основе системы категорий [10].

В связи с этими обстоятельствами Б.Ф. Ломов подчеркивает важность разработки понятийного аппарата психологической теории деятельности. В.В. Давыдов [4] ставит вопрос о разработке «развернутой и подробно изложенной междисциплинарной общепсихологической теории деятельности». Е.А. Климов, считая вопрос о разработке общепсихологической теории деятельности чрезвычайно важным, предостерегает о том, что психологическая теория деятельности останется недостаточно общей, если будет строиться на фактах «ничьей» деятельности - искусственной в условиях лабораторного эксперимента, абстрактной деятельности в «никакой» специальной области, мыслимой в порядке умственного эксперимента [8]. Понимание деятельности как системы формирует в философско-психологическом плане А.Н. Леонтьева: «...деятельность - это не реакция, и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [9, с. 81-82]; и ставит вопрос о важности системного анализа деятельности.

Как бы откликаясь на эти вопросы, В.Д. Шадриков выделяет, систематизирует, обобщает, формирует и раскрывает содержание основных понятий психологического анализа деятельности. Следует отметить, что во всех своих концепциях и теориях В.Д. Шадриков уделяет большое внимание именно четкости понятийного аппарата. К основным понятиям общепсихологической теории деятельности он относит следующие: деятельность, мотив деятельности, цель деятельности, результат деятельности, параметры деятельности, параметры эффективности деятельности, параметры цели, параметры результата, способ деятельности, нормативно одобренный способ деятельности, индивидуальный способ деятельности, индивидуальный стиль деятельности, структура, функция (элемента, структуры, системы), система, элементы структуры, системы, компоненты структуры, системы, динамическая система, структура деятельности, психологическая структура деятельности, функциональная психологическая система деятельности, психологическая система деятельности, системогенез. Понимание деятельности как человеческой формы активности, выражающейся в целенаправленном преобразовании им природной и социальной действительности проходит

красной нитью через все исследования В.Д. Шадрикова.

В психологическом анализе деятельности он впервые разводит понятия «структура деятельности», «психологическая структура деятельности», «психологическая система деятельности», а также понятия интеркорреляционной и интракорреляционной структуры деятельности. Осуществляется как бы «точечное зондирование» смысла понятий «система» и «структура» в психологическом анализе деятельности. Система определяется как структура, рассматриваемая в отношении определенной функции, в характеристике признаков системы, отмечается, что один и тот же результат может быть достигнут разными системами, а в одной и той же структуре одни и те же элементы могут группироваться в разные системы в зависимости от целевого назначения. По мнению ученого, система всегда носит функциональный характер, поэтому понятия «система» и «функциональная система» выступают как синонимы.

Понятие «психологическая система деятельности» - центральное понятие теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова - приобретает статус методологического понятия. Впервые этот факт констатирует К.А. Абульханова-Славская (1979; 2007), которая отмечает, что в разработке проблемы деятельности В.Д. Шадриков ставит вопросы методологического плана, четко и всесторонне выделяя собственно психологический аспект ее анализа: вводит в разработку проблемы деятельности новое понятие психологической системы деятельности, выделяет компоненты и уровни ее системогенетического анализа. Она отмечает, то автор теории системогенеза деятельности методологически прослеживает соотношение психологической структуры деятельности и реальной социальной деятельности, связь психологической реальности осуществления деятельности с ее социальной реальностью, выводит «на свет» субъективный результат деятельности, сопоставляя его с социальным результатом, через личность интегрирует эти две различные реальности деятельности [2].

Подчеркнем, что согласно позиции автора теории системогенеза деятельности психологическая сущность и предмет психологического изучения деятельности - это «функциональная психологическая система деятельности, формирующаяся на основе индивидуальных качеств и реализующая цель деятельности» [32, с. 287]. В.Д. Шадриков показывает, что взаимодействие человека с обстоятельствами его жизни и развитие личности осуществляет именно психологическая функциональная система деятельности и поведения. Введение понятия функциональной психологической системы деятельности в психологический анализ проблемы деятельности, по справедливому мнению К.А. Абульхановой-Славской, позволило В.Д. Шадрикову поставить вопрос о глубине связи, существующей между интраиндивидуальной структурой социальной деятельности и интраиндивидуальной структурой индивидуальной деятельности и подойти к пониманию интраиндивидуальной структуры личности. Автор теории системогенеза деятельности показывает, как свойства индивида начинают выступать в качестве свойств субъекта деятельности и личности, и как в этом процессе исторически сложившаяся форма деятельности трансформируется в индивидуальную деятельность [2]. Отметим также, что выбор исходной единицы, единой характеристики, единого «сквозного» параметра деятельности, позволяющего осуществлять ее психологический анализ и сопоставлять результаты этого анализа, формирует центральную проблему психологии деятельности. В теории системогенеза деятельности найден ответ на вопросы этой центральной проблемы психологии деятельности: Что психологи изучают в деятельности? В чем состоит предмет психологического изучения деятельности? Эти вопросы, подчеркнем еще раз, впервые в психологии четко выделены именно в теории системогенеза деятельности. Ответ именно на эти вопросы, прежде всего, и выделяет психологию деятельности в самостоятельную область исследования, самостоятельный раздел психологии и способствует раскрытию сущности деятельностного подхода в психологии.

Раскрыв специфику сложных объектов познания при системном подходе, выделив главную особенность и главные направления реализации системного подхода в изучении деятельности, а также условия единого понимания результатов системных исследований, В.Д. Шадриков формулирует объект, предмет, задачи, выделяет основные линии психологического исследования деятельности и предлагает универсальный теоретический конструкт (модель), реализующий принцип психофизического единства в ее исследовании.

Конкретные задачи психологического изучения деятельности В.Д. Шадриков формулирует в виде поиска ответов на вопросы:

- «1) как в процессе целенаправленной активности личности происходит практическое преобразование объективного мира;
- 2) каков механизм психической регуляции деятельности;
- 3) как в процессе деятельности меняется сам человек;
- 4) как деятельность влияет на завершение его природы;
- 5) как сама деятельность принимает индивидуальный характер» [32, с. 10].

Рассматривая теорию системогенеза деятельности, важно отметить, что для изучения теоретических основ деятельности В.Д. Шадриков разработал идеальную модель психологической системы деятельности, ее теоретический конструкт и намечил конкретные пути решения выделенных задач психологического изучения деятельности с использованием данной модели. Ученый пишет, что при разработке архитектуры психологической системы деятельности он опирался на архитектонику функциональной физиологической системы, разработанную П.К. Анохиным, и подчеркивает, что при внешнем сходстве этих моделей структурные образования психологической системы деятельности имеют иное содержание [27]; это иное содержание и выделено, и раскрыто в психологической теории системогенеза деятельности. Более того, основатель теории системогенеза деятельности, отметив продуктивность использования понятия «функциональная система» при изучении закономерностей поведения (ссылается на работы Анохина П.К., Лурия А.Р.), деятельности, показывает возможности его использования в разработке содержания понятий способности и одаренность. В модели психологической системы деятельности как идеальном теоретическом объекте анализа и синтеза развивающегося психологического знания о деятельности - будущее деятельностного подхода. Вопрос о разработке психологической структуры деятельности в теоретическом плане наконец-то решен. Найден ответ и на вопрос об универсальном психологическом механизме деятельности - это «организованные в психологическую систему психические функции и процессы, необходимые для достижения цели деятельности».

Любая деятельность, отмечает В.Д. Шадриков, реализуется функциональной системой, которая на уровне психологического

анализа выступает как психологическая система деятельности. Поэтому анализ деятельности можно проводить в соответствии с архитектурной психологической системы деятельности, раскрывая содержание отдельных ее компонентов. Любую деятельность можно охарактеризовать как со стороны развития, так и со стороны механизмов функционирования структуры. При этом автор теории системогенеза деятельности подчеркивает, что в каждой конкретной деятельности различны: содержание выделенных компонентов психологической системы деятельности, механизмы формирования выделенных компонентов; соотношения между компонентами психологической системы деятельности; связи между компонентным составом и продуктивностью психологической системы деятельности; системообразующие факторы деятельности на разных этапах ее освоения.

В последующих своих работах В.Д. Шадриков проводит мысль о том, что структура деятельности и поведения определяют структуру внутреннего мира человека [2; 7; 33; 34].

Во всех направлениях деятельностного подхода подчеркивается его главная сущность: человек и его психика формируются и проявляются в деятельности, и поэтому изучаться они могут, прежде всего, через проявления в той или иной (тех или иных) деятельности. Однако, конкретный материал о том, как в деятельности развиваются психика, психические качества и свойства человека, сознание, личность, в психологии практически отсутствует. Этот факт констатирует В.Д. Шадриков. Видимо, именно это обстоятельство побудило В.П. Зинченко дать общую критическую оценку деятельностного подхода в психологии: «Деятельностный подход на деле оказался удачным для психологии деятельностным выходом» [6, с. 106]. В.Д. Шадриков в ряде своих работ раскрывает наиболее полно сущность вопроса о развитии человека в деятельности. В серии своих исследований он показывает, что развитие психических качеств и свойств человека в деятельности происходит через развитие операционных механизмов этих свойств. Под влиянием требований деятельности операционные механизмы психических свойств человека перестраиваются. Этот процесс он называет процессом перестройки операционных механизмов в оперативные. По его мнению, именно этот процесс составляет сущность перехода от психических свойств к деятельностно важным (профессионально важным, учебно важным) свойствам (качествам). Исходя из принципов системогенеза, В.Д. Шадриков раскрывает психологический механизм формирования качественных новообразований в процессе онтогенеза личности. Он пишет: «Процесс этот характеризуется стадийностью, неравномерностью и гетерохронностью развития отдельных качеств... Большинство качественных новообразований выступает в форме функциональных систем. Именно функциональные системы разрешают противоречия между ограниченностью сущностных качеств личности и многообразием форм деятельности и поведения, одновременно позволяют проявляться индивидуальным качествам в стиле деятельности и индивидуальности поведения. Именно в функциональной системе качества, наследуемые и развиваемые, и качества, воспитуемые, присвоенные выступают в единстве, определяя деятельность и поведение» [30, с. 57]. И далее отмечает, что развитие проявляется как в отношении отдельных сущностных качеств индивида, так и в формировании функциональных систем, реализующих отдельные виды деятельности и поведения.

Системное представление о деятельности, ее сущность как многоуровневого образования раскрывается в теории системогенеза деятельности через многоуровневый анализ: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический. Только сочетание всех выделенных уровней описания деятельности, подчеркивает В.Д. Шадриков, дает системное представление о ней. Деятельность необходимо рассматривать как многоуровневое полиструктурное образование. Исходя из этого положения, ученый каждого уровня анализа деятельности разработал стратегии, методические приемы и экспериментальные процедуры.

В.Д. Шадриков сформулировал тезис об идентичности структуры способностей и структуры деятельности, который дает возможность исследовать развитие способностей в процессе формирования психологической системы деятельности. Рассмотрение общих и специальных способностей на основе психологического анализа деятельности позволило автору теории системогенеза выделить путь развития профессиональных способностей из общих способностей человека - формирование у операционных механизмов способностей черт оперативности; предложить общие принципы диагностики способностей и обосновать метод диагностики способностей, который получает название метода развертывания деятельности. В.Д. Шадриков инициировал разработку своими учениками разных модификаций метода развертывания деятельности [23].

Сформулировав общие положения системного подхода к исследованию сложных объектов познания при двух разновидностях системного знания (моносистемная и полисистемная фокусировки), В.Д. Шадриков разработал конкретные научно-методические требования к процедуре организации системного исследования деятельности как сложного объекта познания, рассмотрев при этом взаимосвязь предмета познания, способностей и результатов деятельности, сопоставив уровни научного познания и способы научного мышления.

С выделением системы понятий психологического анализа деятельности, методологических принципов и теоретических процедур системного анализа деятельности как сложного объекта познания В.Д. Шадриков делает важный шаг в развитии системы психологического знания о деятельности человека. Обсуждение проблем системогенеза учебной и профессиональной деятельности в рамках трех Всероссийских научно-практических конференций (Ярославль, 2003; 2005; 2007) [13; 15; 16] и новой четвертой конференции (Ярославль, 2009) говорит о большом интересе к психологической теории деятельности Владимира Дмитриевича Шадрикова.

Еще раз отметим, что широкое использование в психологии категории «деятельность» привело к формированию «деятельностного подхода в психологии»; различные понимания деятельности сформировали разные направления деятельностного подхода в психологии; во всех направлениях развивающегося и по-прежнему сохраняющего свою актуальность деятельностного подхода присутствует стремление к системному анализу деятельности; наиболее полно это стремление реализовано в теории системогенеза деятельности.

Проведенный анализ различных данных, проблем, направлений в разработке деятельностного подхода в психологии позволяет считать, что важные дискуссионные вопросы методологического, теоретического и эмпирико-методического характера в

разработке проблемы деятельности успешно рассматриваются в психологической теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова. С появлением теории системогенеза деятельности деятельностный поход возвращается в психологию.

Подчеркнем основные ключевые позиции, выделенные самим автором теории системогенеза, а также нами на основе анализа работ, в которых изложена сущность этой теории, которые раскрывают вклад теории системогенеза деятельности в развитие отечественной психологической науки.

1. Разработан четкий категориальный аппарат психологического анализа деятельности, реализующий принцип системности. Проработана взаимосвязь ключевых понятий системного анализа деятельности с основными понятиями системного анализа психического как сложного объекта познания и с основными понятиями психологии развития, обучения, воспитания.

2. Сформулированы требования к процедуре организации системного исследования психики; конкретизированы принципы системного подхода к исследованию деятельности человека на разных этапах его онтогенеза.

3. Выявлена психологическая сущность и предмет психологического изучения деятельности, в качестве которых выделена функциональная психологическая система деятельности, формирующаяся на основе индивидуальных качеств, реализующая цель деятельности и поведения, осуществляющая взаимодействие человека с обстоятельствами его жизни.

4. Дана качественная характеристика различиям поведения и деятельности.

5. Дано системное описание сущности, структуры и механизмов деятельности человека.

6. Выделены закономерности системогенеза деятельности: неаддитивность структурных компонентов системы деятельности, оперативность, неравномерность, гетерохронность и достаточность их развития.

7. Выделены пути формирования человека как субъекта деятельности.

8. Экспериментально выявлены и изучены закономерности отдельных компонентов психологической системы деятельности (развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности, формирование процессов целеобразования, информационной основы деятельности, принятия решений в деятельности и др.).

9. Уточнено понятие научение и показано, что его сущностью является формирование психологической системы деятельности; т.о. теоретический тезис С.Л. Рубинштейна о том, что «...учение выделяется как особый вид деятельности, для которого научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью» [14, т. 2, с. 80] получает свое дальнейшее развитие.

10. В контекст проблемы психологии деятельности и психологии развития введена проблема способностей, взаимоотношения общих и специальных способностей; развития способностей в деятельности; способности рассматриваются именно в контексте целостного поведения и деятельности человека; раскрыта роль деятельности в развитии способностей и формировании индивидуальности человека.

11. Раскрыто соотношение между способностями, умениями и навыками в деятельности личности.

12. Предложено новое рассмотрение проблемы компенсации и индивидуального стиля деятельности.

13. Выделены теоретические процедуры диагностики и прогнозирования деятельности и поведения человека на основе эксперимента: соблюдение принципа «ковариантности» при выводе зависимостей, характеризующих деятельность человека; поставлен вопрос о введении в общее уравнение эффективности деятельности характеристик индивидуальности человека, полученных по строго отобранной батарее тест-заданий.

14. Намечены теоретические подходы к исследованию взаимоотношений между интериндивидуальной структурой социальной деятельности, интраиндивидуальной структурой индивидуальной деятельности и интраиндивидуальной структурой личности.

15. Выделены интеллектуальные операции как самостоятельный класс психологических действий, дано их определение и систематизация, показаны возможности их развития. Своего рода «периодическая система интеллектуальных операций» конкретизирует путь развития операционных характеристик способностей: становится ясно за счет чего можно «увеличивать число активно используемых действий и формировать обобщенное умение в их выполнении».

16. Сформулированы законы системогенеза деятельности. Б.Ф. Ломов относит их к психологическим законам, формирующим «самый механизм» психических явлений (наряду с законами формирования установки Узнадзе и творчества Пономарева) [10, с. 112].

17. С позиций психологической теории системогенеза деятельности выполнен психологический анализ педагогической деятельности, обобщены конкретные теоретико-экспериментальные данные о деятельности педагога, его функциональных задачах, о педагоге как субъекте педагогической деятельности, установлено содержание профессиональной компетентности педагога. Системогенетический подход в психологическом анализе учебной деятельности и способностей ученика к обучению и педагогической деятельности (обучающей и воспитывающей) и способностей учителя реализован в новом профессиональном стандарте педагогической деятельности [12].

Книги В.Д. Шадрикова еще ждут более глубокой оценки научным сообществом, но уже сейчас можно отметить их очень большое значение для развития разных направлений психологии как науки и как учебной дисциплины.

Расширение рефлексивных оснований построения теории системогенеза деятельности как новой парадигмы психологической науки в образовании может быть продолжено в связи с тем, что в целостной научно-исследовательской программе по системогенезу деятельности и способностей человека продолжается исследование востребованных практикой образования вопросов личностного и профессионального становления человека.

Подводя итог оценки вклада, сделанного В.Д. Шадриковым в разработку проблем психологии деятельности, можно говорить о монолитности, масштабности и фундаментальности научных воззрений видного российского ученого по проблеме деятельности и деятельностному подходу в психологии, и считать, что деятельностный подход в системогенетической парадигме - перспективное направление в познании и понимании психического.

## Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Рецензия на книгу В.Д. Шадрикова «Психологический анализ деятельности. Учебное пособие. ЯГУ. 1979» [Текст] / К. А. Абульханова-Славская, В. А. Денисов, А. П. Чернышев // Психологический журнал. - 1981. - Т. 2. - № 4. - С. 165-166.
2. Абульханова, К. А. «Рецензия на книгу В.Д. Шадрикова «Мир внутренней жизни человека» [Текст] / К. А. Абульханова // Психологический журнал - 2007. - Том 28. - № 2. - С. 125-127.
3. Ильясов, И. И. О проблемных точках деятельностного подхода [Текст] / И. И. Ильясов // Материалы методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии. Руководитель: академик РАО, профессор Н. Ф. Талызина. - Официальный сайт факультета психологии МГУ.
4. Давыдов, В. В. Проблема деятельности в философии и психологии [Текст] / В. В. Давыдов // Теория развивающего обучения. - М., 1996. - С. 10-13.
5. Журавлев, А. Л. Психология совместной деятельности [Текст] / А. Л. Журавлев. - М.: ИП РАН, 2005.
6. Зинченко, В. П. Преходящие и вечные проблемы психологии [Текст] // Труды Ярославского методологического семинара / Под ред. В. В. Новикова. - Ярославль: МАПН, 2003. - Т. 1. - С. 98-134.
7. Карпов, А.В. Книга о внутреннем мире человека [Текст] / А. В. Карпов // Вопросы психологии. - 2006. - № 5. - С. 177-179.
8. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст]. Психологи Отечества / Е. А. Климов. - М.- Воронеж, 1996.
9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977.
10. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984.
11. Материалы методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии [Текст]. Руководитель: академик РАО, профессор Н. Ф.Талызина. - Официальный сайт факультета психологии МГУ.
12. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Текст]. Разработан по государственному контракту № П 242 от 11.09.2006 / Под ред. Я. И. Кузьминова. В. Л. Матросов, В. Д. Шадрикова. - М., 2006.
13. Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. Материалы Российской научно-практической конференции, 8-10 октября 2003 г. [Текст] / Под ред. Н. В. Нижегородцевой. - Ярославль: «Аверс-Пресс», 2003.
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - В 2 т. - М.: Педагогика, 1989.
15. Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции, 18-19 октября 2005 г. [Текст] / Под ред. Ю. П. Поваренкова. - Ярославль: «Канцлер», 2005.
16. Системогенез учебной и профессиональной деятельности [Текст]: Материалы 3 Всероссийской научно-практической конференции, 8-9 октября 2007 г. / Под ред Ю. П. Поваренкова. - Ярославль: «Канцлер», 2007.
17. Суворова, Г. А. Психология деятельности [Текст]. Учебное пособие для психологических и педагогических вузов / Г. А. Суворова / Научный редактор В. Н. Дружинин. - М.: ПЕР СЭ, 2003.
18. Суворова, Г. А. Деятельностно-психологическое консультирование в обучении [Текст] / Г. А. Суворова: дис. ... докт. психол. наук. - М., 2004.
19. Суворова, Г. А. Современные подходы в исследовании деятельности человека [Текст] / Г. А. Суворова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции, 18-19 октября 2005г. / Под ред. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: Канцлер, 2005. - С. 278-281.
20. Суворова, Г. А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма [Текст] / Г. А. Суворова. - М.: Прометей, 2006.
21. Суворова, Г. А. «Системологическая сетка понятий» как общее основание в фундаментальных и прикладных исследованиях психологии деятельности и способностей человека [Текст]: консультативный контекст / Г. А. Суворова // Современные проблемы прикладной психологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, 2006. – Т. 1. - С. 75-79.
22. Суворова, Г. А. Актуальные проблемы психологии деятельности (итоги и перспективы) [Текст] / Г.А. Суворова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы 3 Всероссийской научно-практической конференции, 8-9 октября 2007 г. / Под ред Ю. П. Поваренкова. - Ярославль: «Канцлер», 2007. - С. 62-64.
23. Суворова, Г. А. Системогенез деятельности и способностей человека как направление исследований в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова [Текст] / Г. А. Суворова // Юбилейный сборник «Научные школы МПГУ». - М., 2007.
24. Шадриков, В. Д. Психология производственного обучения [Текст]. (Системный подход) / В. Д. Шадриков. - Ярославль: ЯрГУ, 1976.
25. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности [Текст]. Системогенетический подход / В. Д. Шадриков. – Ярославль, ЯГПИ, 1979.
26. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности как системы [Текст] / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. - 1980. - Т. 1. - №3. - С. 33-46.
27. Шадриков, В. Д. Методологические проблемы психологии профессионального обучения [Текст] / В. Д. Шадриков // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления. - М.: Наука, 1981. - С.43-58.
28. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982.
29. Шадриков, В. Д. О соотношении теоретических и прикладных исследований в психологии [Текст] / В. Д. Шадриков // Проблемы психологического анализа трудовой деятельности: Сб. науч. трудов. - Ярославль: ЯрГУ, 1986. С.5-9.
30. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательные политики. - М.: Логос, 1993.

31. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 1994.
32. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 1996.
33. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2006.
34. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007.

## СИСТЕМОГЕНЕЗ ДОВЕРИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

Антоненко И.В.

д.псих.н., проф. кафедры социологии и психологии управления  
Государственный университет управления  
Москва

Вопросы системогенеза деятельности, психических функций и способностей относятся к важнейшим в современной психологии. Этому посвящен ряд значительных работ (Анохин П.К., Карпов А.В., Кашапов М.М., Поваренков Ю.П., Шадриков В.Д. и др.). По сути, всякое психическое образование в своем возникновении, формировании и развитии представляет собой конкретный системогенез, и в этом своем качестве может быть подвергнуто научному исследованию. Одним из таких психических образований является доверие. Ему посвящено существенное число различных работ, прежде всего – зарубежных (Антоненко И.В., 2006; Зинченко В.П., 2001; Купрейченко А.Б., 2008; Sztompka P., 1999 и др.). Ниже прослежены некоторые закономерности системогенеза доверия. При этом под системогенезом доверия мы будем понимать процесс формирования обобщенного социального качества личности, которое определяет целостную реакцию индивида на наличные социальные условия.

Каждая личность характеризуется базисным уровнем доверия (Зинченко В.П., Гидденс Э., Роджерс К., Эриксон Э. и др.). Формирование базисного доверия происходит в процессах ранней социализации в ходе проявляемой ребенком активности, которая постепенно приобретает черты деятельности. Деятельность помимо основного предмета имеет косвенные предметы. Доверие соотносится с таким косвенным предметом. Предмет доверия – тот фактор среды, который определяющим образом влияет на успешность/неуспешность достижения цели деятельности. Предмет доверия может совпадать или не совпадать с предметом деятельности. Успешность/неуспешность удовлетворения актуальной потребности в процессе деятельности является пропорциональным критерием доверия, определяющим уровень формируемого доверия к объекту деятельности (доверия). Это позволяет уточнить понятие доверия: доверие в широком значении – встречное эквивалентное отношение субъекта к объекту в прямой зависимости от обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности или негативности, обуславливающих успешность или неуспешность деятельности. Отношение доверия/недоверия также выражает относительно недифференцированное, обобщенное, интуитивное отражение условий внешней среды. Только некоторый сильный элемент трудностей в удовлетворении потребностей, мера этих трудностей, является, с одной стороны, развивающим моментом для ребенка, с другой – формирует более объективное отношение к действительности и реалистичные жизненные стратегии, которые включают в себя достаточно дифференцированные отношения к различным факторам среды по критерию «доверие/недоверие». В процессе онтогенеза доверия формируются типы личности по этому основанию, характеризующиеся разным уровнем базисного доверия к миру. В ситуации, когда личность находится в социальной среде с низким уровнем доверия, а в ней существует потребность в более высоком уровне доверия, она осуществляет специальную деятельность, мотивом и предметом которой выступает доверие, по поиску микросреды с более высоким уровнем доверия, адекватным этой личности. В процессе своего развития отношение доверия приобретает у индивидов все более значительное дифференцирование к отдельным условиям среды: людям, социальным явлениям, товарам, видам информации и т.п. В целом, онтогенез доверия представляет собой процесс формирования обобщенного социального качества личности (доверия), которое определяет целостную реакцию индивида на наличные социальные условия.

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

Ситуация доверия – это ситуация, релевантная доверию, ситуация, в которой доверие существенно, ситуация, которая требует от субъекта определиться по поводу уровня доверия в ней. В этой ситуации обычно имеется ее ведущий фактор в лице конкретного человека (группа людей), он и определяет специфику ситуации. Выработать уровень доверия в этой ситуации – значит определиться с уровнем доверия по отношению к этому ведущему фактору ситуации. Не всякая ситуация является ситуацией доверия, существуют ситуации безразличные, индифферентные доверию: либо в силу того, что уровень доверия в них уже

установлен, известен (ситуации условно-индифферентные доверию), либо в силу того, что для нее доверие неактуально (ситуации безусловно-индифферентные доверию). Таким образом, со стороны социально-психологического механизма доверия необходимо в самом общем виде выделять: 1) сам психический функциональный орган доверия, 2) некую ситуацию, которая субъективно дана как ситуация доверия, 3) актуально проявляемое доверие. Это принципиальный социально-психологический механизм доверия. Ситуация является объективным сочетанием ряда внешних обстоятельств, но как «ситуация доверия» или «ситуация, безразличная доверию» она оценивается субъективно данным субъектом. Значит ситуация доверия всегда существует в преломлении сознания конкретного субъекта: существуют объективная ситуация и субъективная ситуация (Карпов А.В.). И то, что для одного субъекта является ситуацией доверия, когда требуется проявлять доверие или недоверие, для другого таковой не является. В то же время, доверие проявляет не орган доверия как таковой (он только инструмент), а человек с помощью органа доверия и по отношению к другому человеку (объекту доверия) в ситуации, в которую входят все ранее выделенные моменты, включая факторы доверия. Таким образом, действительный социально-психологический механизм доверия должен включать в себя все эти элементы: субъекта и объекта доверия, ситуацию доверия, включая факторы доверия, деятельность, объектное отношение, наконец, само актуально проявляемое доверие.

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

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

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Ахунова И.Г.

маг. психологии, ст.преп. кафедры психологии

Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минск)

Минск

По своей теоретической и практической значимости проблема личности относится к числу фундаментальных проблем психологии. В центре внимания представителей самых разных направлений отечественной психологии находится задача определения предмета психологии личности. Трудности на пути решения данной задачи ощущаются уже в самом исходном пункте изучения личности и проявляются в отсутствии сколько-нибудь однозначного ответа на вопрос, что представляет собой феноменология в этой области психологической науки.

В психологии личности причудливо переплетаются весьма разные проявления человека: мотивы его деятельности, индивидуальные биохимические свойства, социальные роли, типы высшей нервной деятельности, физическая внешность, интересы, идеалы, способности, аффекты, вкусы, особенности национального характера, мировоззрение, нравственный облик, самосознание, продукты творчества, воображение, ритуалы, мировосприятие в различные исторические эпохи, место в социальной группе, скорость реагирования, воля, антипатии и симпатии, переживания в критических ситуациях, профессиональные навыки и умения, поступки, деяния и т.д.

Как скрытое допущение об одномерной феноменологии в сфере изучения личности, так и его оборотная сторона - попытка построения предмета психологии личности с помощью коллекционирования все тех же одномерных феноменологий, во многом обуславливают тот факт, что различные направления изучения личности практически не пересекаются между собой (Аверин В.А., 1999).

Еще с конца 70-х годов прошлого столетия все большее распространение стали получать идеи системного подхода (в отличие от системно-структурного, рассматривающего соотношения части и целого). Большой вклад в методологическую проработку использования принципов системного подхода к психологии внесли Э.Г. Юдин, В.П. Кузьмин и др. В.П. Кузьмин, в частности, указывает на различие моно- и полисистемного подходов: «...Моносистемное знание сфокусировано на познании предмета



(явления) как системы. Это знание системо-центрическое, направленное, в основном, на раскрытие внутренних механизмов и законов явления. В отличие от него полисистемное знание нацелено на раскрытие системности самого мира, то есть изучение действительности как многосистемной, а отдельного предмета - как «элемента» многих разнопорядковых реальностей (систем) данной природной и общественной среды... Углубляя познание различных детерминант явления, полисистемное знание фактически расширяет представления о самом предмете за счет изучения макро- и микросистемных оснований, а также систем внешнего взаимодействия (Аверин В.А., 1999).

Представляется необходимым взять на вооружение в наборе средств полисистемного знания, во-первых, рассмотрение человека как «элемента» многих разнопорядковых систем, входя в которые он проявляет и приобретает от каждой из них соответствующие качества; во-вторых, классификацию основных разновидностей качеств объектов материального мира; в-третьих, положение о развитии «элемента» системы как об обязательном условии эволюции самой системы в целом; в-четвертых, необходимость при изучении личности выявления таких системообразующих оснований, которые бы обеспечивали развитие самой личности как системы и способствовали раскрытию ее специфики в конкретно-исторических условиях (Джемс У., 1991). Полисистемное видение личности как совокупности социальных качеств, приобретаемых индивидом в обществе, приводит к постановке еще одного чрезвычайно важного вопроса: «В чем неизбежность, необходимость возникновения личности?» Иными словами, для чего нужна личность? Если пытаться отвечать на этот вопрос как бы изнутри самой традиционной психологии, замкнувшейся на изучении индивида, его познавательной, мотивационно-эмоциональной и волевой сфер, то окажется, что личность есть высшая интегрирующая инстанция, управляющая психическими процессами, «хозяин» психических функций (Козубовский В.М., 2003) и т.п.

В результате личность предстанет перед исследователем как поставленная где-то «над» психическими процессами, а главное ее предназначение будет заключаться в том, чтобы собрать их в единый пучок психических функций и придать этим функциям определенную направленность. Подобное решение вопроса, по сути, помещает личность как вне психики, так и вне общества. Если же рассматривать личность как активный компонент более широких развивающихся систем, то появляется возможность наметить общие пути решения проблемы возникновения личности как особого историко-культурного общественного феномена. На уровнях философской методологии и системного подхода акцентируется внимание на том, что устойчивость любых развивающихся систем и одновременно их эволюция достигаются за счет противоборства двух альтернативных тенденций: к сохранению, обеспечению преемственности, передаче информации из поколения в поколение, наследованию типичных форм культуры и к социальной организации - «консервативному, положительному» аспекту эволюции; изменению, приспособлению к изменяющимся условиям, поиску новой информации о среде существования - «революционному отрицательному» аспекту эволюции. Не выражает ли «социальная группа» в процессе развития системы «личность в группе» тенденцию к сохранению, передаче типичных для данной системы традиций, норм, знаний, в то время как «личность» выражает, прежде всего, тенденцию данной развивающейся системы к изменению, проявляет повышенную чувствительность к новой информации, непрестанно опробует возможности для развития всей системы в непрерывно изменяющейся среде?

В переломные периоды жизни системы значение личности, ее поисков возрастает. Иногда эти поиски приводят к неадаптивным не прагматичным действиям самой личности, но неадаптивность личности выступает как цена за устойчивость развивающейся системы в целом. Таким образом, необходимость возникновения феномена личности, индивидуальности в ходе развития общественной системы диктуется нуждами самой системы, в эволюции которой всегда соперничают тенденции к сохранению и изменению.

Следующий важный момент, который необходимо учитывать в логике системного анализа, заключается в том, что применение системного подхода к различным целостным многокачественным явлениям всегда предполагает вычленение системообразующих оснований этих явлений. Без выделения системообразующих оснований, позволяющих раскрыть механику функционирования и развития систем и вообще характеризовать изучаемые явления именно как системы, методология системного подхода рискует превратиться в бесполезную игру словом «система». Для последующего рассмотрения проблемы личности выделим ряд общих черт в представлениях о системообразующих основаниях. Во-первых, системообразующее основание, определенный тип жизнедеятельности порождает систему как целое, выступает как движущая сила ее развития и способ существования. Во-вторых, особенность заключается в том, что тот или иной феномен может выступить одновременно как «элемент» в разных системах и, тем самым, иметь разные системные основания, определяющие его системные качества. Так, личность, включаясь в социальные подсистемы общества с разными специфическими основаниями, приобретает в них различные социальные качества. В-третьих, это взаимоотношения между системным основанием, базисом системы и ее надстройкой в процессе развития системы. Например, если на относительно ранних этапах онтогенеза тип жизнедеятельности детерминирует различные проявления личности, то впоследствии взаимосвязи между личностью и деятельностью становятся более сложными. Деятельность по-прежнему определяет личность, но сама личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет. Тем самым личность все более расширяет свои системные основания, умножает свои связи с миром (Аверин В.А., 1999).

Социально-психологический аспект личности состоит в исследовании закономерностей формирования этой внутренней психологической структуры личности и выполнения ею функции регулятора поведения. Такие закономерности проявляются и в разных сферах психического облика человека, и в разных областях его жизнедеятельности. Процесс усвоения социальных ролей личностью, выполнение ею ролевых функций, усвоение общественных идей, культуры, норм, определенного опыта человечества и функционирование их в поведении личности осуществляются по законам не только социологическим, но и социально-психологическим. Человек занимает определенное положение в системе общественных отношений. Это объективное положение осознается личностью. Установки личности, ее субъективные отношения к объективному положению вещей, к другим людям, самому себе, оценки, ориентации, система мотивов поведения, убеждения составляют ядро социально-психологической характеристики личности. Во всех ее составляющих отражается социальный статус личности, совокупность ее

общественных отношений. В них же выражается и некая автономность личности, ее относительная самостоятельность, специфичность в системе общественной жизни. Механизм действия социальных факторов на становление личности и закономерности функционирования личности как социально-психологического образования - основное и специфическое в многоаспектном понимании социальной психологии личности.

Личность формируется и функционирует в процессе постоянных взаимоотношений с другими людьми. Одним из механизмов этих взаимоотношений служит общение. Общение - это потребность человека. Вместе с производительным трудом оно составляет источник общественного развития. В общении не только формируется и реализуется общественная сущность человека, но и проявляется его индивидуальная, личностная характеристика. Общение связывает человека с человеком, в нем выражаются человеческие отношения. Оно представляет собой стержневую характеристику коллективной деятельности людей и деятельности личности в коллективе. Социально-психологические аспекты личности требуют анализа всех феноменов так называемой психологии воздействий. К этим феноменам относятся заражение настроением, внушение, убеждение, подражание, мода и др.

Также в личностной проблематике социальной психологии особое место занимает проблема ценностных ориентаций. Ценностные ориентации выражают, с одной стороны, социальный статус человека, с другой стороны, обусловленность поведения запросами, потребностями, свойствами личности. Иерархия ценностей выражает иерархию потребностей человека, проявляет различные стороны, аспекты, уровни его сущности. Индивидуальное и общее, личностное и общественное сливаются в принципе, в тенденции воедино. Но в повседневной практике мы постоянно сталкиваемся с тем, что осознанные намерения людей далеко не всегда согласуются с их реальным поведением.

Явное противоречие наблюдается между высказанными вербализованными «программами» действий и собственно действиями, поступками, которые можно наблюдать со стороны в определенной ситуации. Этот факт становится предметом исследования психологов. Ценностные ориентации выступают формой взаимосвязи личности и социальных групп. Этот факт становится сегодня предметом исследования многих психологов.

## НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ИЗУЧЕНИИ ВОЛИ

Батыршина А.Р., к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального образования

Набережночелнинский государственный педагогический институт

Проблемам воли, волевой активности и волевого поведения посвящен целый ряд крупных работ как зарубежных (Assagioli, 1974, Farber, 1966, Frankl, 1982, Guillaumue, 1966, May, 1974, Nuttin, 1984, Wellek, 1970) так и отечественных авторов (Рубинштейн, 1957, Селиванов, 1982, Мерлин, 1953, Корнилов, 1957, Пуни, 1977, Узнадзе, 1966, Чхартишвили, 1983, Калинин, 1986, Божович, 1981, Высокский, 1982, Ильин, 2000, Иванников, 1986, Щербаков, 1990 и др.). Анализ литературных данных показал, что проблема воли является, пожалуй, наиболее сложной и спорной на сегодняшний день. Наибольшие достижения в вопросах, связанных с изучением воли, были сделаны в рамках отечественной психологии. Проблеме воли посвящены многочисленные исследования в рамках возрастной (В.И.Селиванов, В.А.Иванников, В.Б.Горский, В.А.Комогоркин, С.Б.Маха, Е.Н.Баканов), медицинской (А.П.Колисник), педагогической (А.И.Высокский, И.И.Купцов, И.К.Петров) психологии, психологии спорта, психологии личности (В.В.Богословский, Р.З.Шайхтдинов, В.П.Прядкин, А.Б.Воронин), психологии труда (Е.В.Маркова, В.Г.Хроменок).

В той или иной степени до сих пор нерешенными являются такие вопросы, как определение сущности воли, проблема нахождения места воли в системе основных психологических понятий и в структуре личности, проблема «предмета» изучения (что именно следует изучать, исследуя волю), а также методов диагностики воли.

Первым из отмеченных вопросов является проблема определения сущности данного явления и понятия, которая является следствием терминологической неопределенности предмета изучения. Самая большая группа исследований в этом вопросе тяготеет к проблеме свободного выбора, принятия решения индивидом (Хекхаузен, 1986, Рубинштейн, 1999, Божович, 1995, Франкл, 1990 и др.); другие считают главным способность к саморегуляции, умение управлять своим поведением (Басов, 1922, Выготский, 1982, Веккер, 1981, Селиванов, 1976 и др.); и, наконец, большая группа ученых связывают волю с наличием у человека определенных качеств или свойств личности, которые оказывают решающее значение в его способности к волевым актам (вслед за Поланом, 1896 подобными исследованиями занимались Рудик, 1962; Крутецкий, 1962; Калинин, 1970; Пуни, 1962, 1977 и др.). Каждая группа по-своему права, и их экспериментальные исследования имеют большое практическое значение.

Петербургский ученый Е.П.Ильин [5] отмечает, что существует большое разночтение в понимании многих основных терминов, характеризующих волевою активность человека. С этой точкой зрения не согласны некоторые исследователи, в частности, лидер рязанской психологической школы В.И.Селиванов, который полагает, что «непротиворечивая система основных понятий создана» [10, с.3]. Категорическую позицию занимает один из учеников А.Н.Леонтьева, В.А.Иванников. Он пишет: «Обилие гипотез при отсутствии заметного прогресса в выделении психической реальности, соотносимой с термином «воля», вряд ли является случайным. Дело скорее всего в том, что такой особой реальности просто не существует, а намеренное изменение побуждения к заданному действию достигается через совместную работу известных психических процессов или, точнее, в результате целостной работы мозга и психики» [4, с.22]. Тем самым Иванников относит понятие воли к чисто описательным и больше житейским, чем научным, считая, что природу воли открыть нельзя, так как она лишена реального содержания, т.е. ученый считает волю не более чем теоретическим допущением. Ильин выделяет круг основных понятий, связанных с проблемой воли (произвольная регуляция, воля, волевое усилие, сила воли, волевые действия, волевые качества), отметив, что различные авторы вкладывают в них различный смысл и очевидной заслугой автора является то, что он сумел найти определение всем перечисленным выше понятиям.

Самым широким понятием Ильин считает понятие воли, которое включает с себя волевое усилие, мотивы, второсигнальные способы стимулирования проявления волевого усилия. Также Ильин утверждает, что силы воли «вообще» нет, так как проявления воли всегда конкретны и обусловлены преодолеваемыми трудностями. В то же время воля - это «обобщенное понятие, обозначающее определенный класс психических процессов, действий, объединенных единой функциональной задачей - сознательным и преднамеренным управлением поведением и деятельностью человека» [6, с.39].

Следующий вопрос - это проблема нахождения места понятия воли в системе основных психологических понятий, что тем более сложно, так как «воля не является изолированным свойством психики человека» [1, с.316]. Особенно часто воля упоминается в связи с такими понятиями, как эмоции, интеллект, мотивация личности. Многими авторами упоминается тесная связь воли с эмоциями и интеллектом (В.В.Богословский, В.К.Калин, А.Ц.Пуни и др.). Эта традиция идет еще от определения И.М.Сеченова («деятельная сторона разума и морального чувства»). Действительно, содержание воли заключено в представлениях и понятиях, которыми оперирует мышление и воображение (В.В.Богословский) и выражается в речевой форме, и поэтому является высшей формой активности (А.И.Высоцкий). Бесспорно, что воля «неразрывно связана с разумом (конечно, не подменяя его), поскольку произвольное управление - всегда сознательное и преднамеренное, то есть разумное» [6, с.39]. А.И.Высоцкий отмечает, что воля «на том или ином уровне ... пронизывает почти всю сознательную деятельность человека» [3, с.24]. В.К.Калин отмечает, что «волевая регуляция всегда связана с эмоциями, которые изменяются, в свою очередь, в зависимости от содержания и активности мотивов предметной деятельности и ее успешности» [7, с.171].

Однако основная трудность заключается в определении соотношения мотивации и воли, а также сфер их действия. Некоторые исследователи «уходят» от более или менее прямого ответа на вопрос о соотношении понятий «воля» и «мотивация», говоря о необходимости «исследования мотивационных и волевых компонентов личности в их диалектическом единстве» [8, с.3], с чем очень трудно спорить. Но некоторые исследователи, в частности А.И.Высоцкий, полагают, что «волевая активность имеет место тогда, когда не хватает энергии мотива для преодоления возникающих трудностей» [3, с.122], что представляется спорным, так как трудно представить, что воля «включается» только в таких случаях, тем более, что мотив может быть очень сильным, но не менее тяжелыми могут оказаться и препятствия.

Ильин [6] говорит о том, что между волей и мотивацией можно отметить не просто связь, а включенность мотивации в волю, так как мотивация может рассматриваться как волевая (произвольная) интеллектуальная активность человека, как существенная часть произвольного управления. При таком подходе становится более ясной связь между всеми обозначенными выше явлениями, так как произвольное управление является интегральным психофизиологическим процессом, поскольку помимо волевого усилия включает ряд других психологических феноменов: мотивы, интеллектуальную активность, нравственную сферу личности, базируясь при этом на физиологических процессах и особенностях их протекания (свойствах нервной системы). «Управляет личность своим поведением как с помощью мотива, так и с помощью волевого усилия ... Если мотив - это то, ради чего совершается действие, то волевое усилие - это то, посредством чего осуществляется действие в затрудненных условиях» [6, с.104].

Проблема нахождения места воли в структуре личности также решалась по-разному и, вероятно, не может быть решена до тех пор, пока исследователи не придут к более или менее общему мнению в вопросе о структуре личности.

Следующий вопрос, имеющий весьма серьезное значение - это проблема определения «предмета» изучения. Иными словами, изучая волю, что следует изучать: волевою активность, волевое усилие, волю «вообще», волевые качества или же систему препятствий? Следует отметить, что свои сторонники существуют у каждого направления.

Некоторые авторы предлагают изучать волевою активность. Так, А.И. Высоцкий [3] определяет волю как способность личности к сознательной самостимуляции активности. Однако в чисто практическом смысле измерить активность, связанную с волей, достаточно трудно, так как невозможно измерить силу мотива. Наиболее вероятно выглядит перспектива изучения препятствий, волевого усилия и волевых качеств личности. Так, Селиванов указывает, что «теория воли в советской психологии и развивалась как та отрасль психологической науки, где специально исследовались различные препятствия разной степени трудности и те психологические механизмы, с помощью которых личность их преодолевает» [9, с.12]. О.М.Тутунджян выражает эту мысль так: «изучение трудностей и их преодоления является узловым вопросом психологии воли вообще» [11, с.213].

Что касается волевого усилия, то, по Ильину [6], существует много различных точек зрения относительно его природы и поэтому она еще не определена. Однако волевое усилие изучалось достаточно часто (Богословский, 1981, Ильина, 1983, Олейникова, 1983, Петров, 1983).

Последняя проблема, которая находится в тесной связи с обозначенными выше проблемами - это проблема диагностики воли. Трудности в диагностике воли являются прямым следствием всех обозначенных выше проблем, начиная с терминологической неясности, так как «экспериментальные исследования воли осложняются еще и тем, что до их пор целый ряд понятий, относящихся к этой проблеме, трактуется психологами неоднозначно» [3, с.24-25]. Трудность объективного изучения воли, которая не проявляется вне активности и которую практически невозможно выделить в «чистом виде». Недостатком естественного эксперимента являются трудности проникновения в «интимную микро-структуру и динамику волевого процесса», а закономерности, обнаруженные с помощью лабораторного эксперимента «не всегда характеризуют волевые свойства испытуемого как личности» [9, с.22]. А.И. Высоцкий также отмечает, что экспериментальные методы развиты слабо, что «связано в значительной мере с тем, что «пощупать» волю, зафиксировать ее проявление несравненно труднее, чем другие психические явления» [3, с.24].

Но, несмотря на существующие проблемы, которые оказали влияние на снижение интереса к вопросам воли, волевого поведения, тем не менее, попытки решить многие аспекты по-прежнему составляют одну из особенностей отечественной психологии.

#### Литература:

1. Богословский В.В. Воля и волевые свойства личности. /Общая психология: Учебное пособие. /Под ред. В.В.Богословского и др. – М.: Просвещение, 1981. – С.315-332.
2. Высоцкий А.И. К вопросу о психологическом механизме воли. / Научные основы физического воспитания и спорта (сборник научных работ). – Л.: ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта, 1976. – С.121-123.
3. Высоцкий А.И. Экспериментальное исследование волевой активности. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности. /Экспериментальные исследования волевой активности: Межвузовский сборник научных трудов. /Под ред. А.И.Высоцкого и др. – Рязань: РГПИ, 1986. – С.24-38.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие. – М., 1991. – 140 с.
5. Ильин Е.П. О соотношении понятий, характеризующих волевую активность человека // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых /Под ред.В.В.Давыдова и др. – Симферополь: Таврида, 1983. – С.140-142.
6. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 228 с.
7. Калинин В.К. Воля. Эмоции. Интеллект. / Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых /Под ред.В.В.Давыдова и др. – Симферополь: Таврида, 1983. – С.171-175.
8. Маркова Е.В. Проблема взаимоотношения мотивационных и волевых компонентов личности. / Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых /Под ред.В.В.Давыдова и др. – Симферополь: Таврида, 1983. – С.2-3.
9. Селиванов В.И. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности. / Экспериментальные исследования волевой активности: Межвузовский сборник научных трудов. /Под ред. А.И.Высоцкого и др. – Рязань: РГПИ, 1986. – С.3-23.
10. Селиванов В.И. Психология волевой активности. – Рязань: Изд-во ГПИ, 1974. – 149 с.
11. Тутунджян О.М. Психологический анализ трудностей в легкой атлетике. / Проблемы психологии спорта: Сборник работ институтов физической культуры, вып.2 (волевая подготовка спортсмена)/ Под ред. П.А.Рудика, А.Ц.Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1962. – С.213-219.

#### СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ОДАРЕННОСТИ

Богоявленская Д.Б.

ак. РАЕН, МАПН, почетный член РАО, д.псих.н, проф.

Учреждение РАО Психологический институт

Москва

В одной из своих последних книг В.Д. Шадриков пишет, что пришло время перейти от этапа глобально-аналитического подхода, когда осуществлялось разложение психики, к этапу «синтеза накопленных знаний - учению о целостной психике на основе системного подхода» (Шадриков В.Д., 2006, с. 9).

Следует отметить, что данная тенденция постепенно нарастает последние пол века. Это отражает смену этапов в развитии самой науки, ее готовность перейти от абстрактного уровня исследования к более полному восстановлению конкретного. Отмечаемая тенденция к исследованию целостной личности - это естественный этап в становлении психологического знания. Указанный процесс стимулирует также то, что в психологии есть ряд проблем, решение которых просто невозможно вне целостно-личностного подхода, за рамками которого явление как таковое не схватывается. Это, прежде всего, проблемы одаренности и высших форм творчества, связанных с проявлением самодеятельности человека.

Указанная тенденция была реализована при разработке рабочей концепции одаренности, осуществляемой под руководством Владимира Дмитриевича. При определении понятия одаренности подчеркивался ее системный характер. Напомним читателю это определение: «Одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» (ред. Богоявленская, Шадриков В.Д., 2003, с. 5). Таким образом, данное определение понятия одаренности позволяет отойти от сложившегося на определенном этапе представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. Следует помнить, что понятие «система» не синоним понятия «комплекс» как суммы компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, т.е. целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами ее компонентов. То, что понятие одаренности может быть раскрыто лишь в рамках системного подхода, было осознано нашими классиками. Так, Рубинштейн еще в 1935 г. писал, что «Одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции - даже, если это мышление. Функции являются продуктом далеко идущего анализа, выделяющего отдельные психологические процессы... Одаренность так же как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности» (Рубинштейн С.Л., 1948). К такому же выводу приходит позже Б.М. Теплов: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» (Теплов Б.М., 1968, с. 103).

Раскрытие понятия одаренности включает также и генетический аспект. В Концепции утверждается, что особо яркая одаренность или талант свидетельствуют не только о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его личностную сферу. Их интенсивность и полнота определяют динамику индивидуального развития

одаренности. Регресс этих процессов объясняет исчезновение одаренности (РКО, с. 6).

Нам могут возразить, что все можно рассматривать как систему. В том числе и компоненты в нее входящие. Прав и В.П. Зинченко, говоря, что и бездарность - система. Однако утверждение системного характера одаренности имело своей целью восстановление изначально верного представления о природе одаренности, заложенного еще Ф. Гальтоном. По его мнению, гениальность отражает сплав трех важных компонентов - таланта (как высшего проявления ума), характера (как личностных и мотивационных черт, обеспечивающих его реализацию) и выносливости, способности к усердной работе (как энергетического показателя). При этом он выделил талант и характер, как содержательные термины, «исчерпывающие» гениальность, ибо «они включают всю человеческую духовную природу, насколько мы способны ее понимать. Нет другого класса известных качеств, который может быть помещен над ними» (Galton F., 1865, с. 322). В «широкую одаренность» Гальтон включил наряду с «интеллектуальной силой» и эмоционально - личностный компонент - исключительно характерную для деятельности одаренного человека - приверженность делу.

При сопоставлении двух классификаций - гениальности и способностей - он установил в целом сходные тенденции популяционных распределений их проявлений, и на основании этого допустил, что преимущественно умственные способности репрезентируют гениальность. Будучи действительно фундаментальным, исследование Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению с XIX по XXI век. Гальтон как бы наметил своего рода Сциллу и Харибду, между которыми мечутся все последующие ученые, ею занимающиеся. Их понимание одаренности с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. У К. Юнга одаренный это тот, «...кто несет светоч». Г. Ревеш призывает: «...мы должны охранять одаренных, отдающих свою энергию углублению своей духовной и моральной жизни», но вместе с тем, он замечает, что: «Особенное затруднение для определения характерных для одаренности свойств представляет тот факт, что пока систематически может быть исследован только интеллект, тогда как другие качества могут подлежать лишь несистематическому наблюдению» (Ревеш Г., 1924). Не только предельно четко, но и по сути верно намечает путь определения одаренности В.М. Экземплярский. Он подчеркивает, что имел выраженное стремление установить основное ядро, которое является определяющим для одаренности, чтобы понять таковую в конечном итоге как некоторый цельный комплекс, а не только как сумму изолированных функций. Как нельзя более точно он указывает на «гордиев узел» проблемы: «Мы хотели бы оставить в дальнейшем обозначении проблемы одно слово одаренность, имея в виду, что в качестве идеальной задачи стоит, конечно, определение высоты развития всех основных свойств психической жизни, и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой, и лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально - волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешение проблемы. С этим ограничением естественно придется считаться и в самом принципиальном выяснении проблемы и путей к ее разрешению...» (Экземплярский В.М., 2006).

С именем В. Штерна связан целый этап в понимании и измерении одаренности. Его позиция последовательна: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности: «Мы не только ограничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функций» (Штерн В., 1997). Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это редуцированное представление об одаренности и сведение ее измерения к IQ.

Итак, раскрытие понятия завязано на способе измерения. Именно этот факт лежит в основе тенденции, которую Л.С. Выготский назовет поэлементным анализом - сведения целого к одной его части.

Действительно, систематически наблюдаемыми трудно одновременно сделать отдельно все компоненты целого, но это можно сделать, если мы «схватили» это целое, выделив его «единицу анализа».

Одаренность проявляется в том, как человек овладевает деятельностью и ее далее развивает. Развитие же деятельности приводит к получению творческого продукта, что, в конечном счете, определяет ценность одаренности как таковой - возможностью получения творческого продукта.

В «Рабочей концепции одаренности» приводится операциональное раскрытие одаренности как способности к развитию деятельности по собственной инициативе. Разработанный метод «Креативное поле» (Богоявленская, 2005) позволяет ее идентифицировать. Его наличие позволило сделать одаренность в своей целостности «систематически наблюдаемым» феноменом. «Гордиев узел» оказался разрубленным.

Исторический анализ проблемы одаренности позволяет утверждать, что реализация «холистического» (целостного) подхода реально может быть осуществлена лишь при выделении «единицы анализа», как сущностной характеристики его высшей, ставшей формы. В других случаях любой учет личностных факторов приобретает случайный характер и не может дать целостного представления о творческих способностях и одаренности.

Настойчивое определение одаренности как «интеллекта выше средне статистического» рядом специалистов на сегодняшний день следует квалифицировать как консервативную позицию, ведущую к неразрешимым противоречиям, которые иллюстрирует исторический анализ проблемы. Противоречия современной методологии, объяснение такая позиция находит, скорее всего, просто в отсутствии собственных средств измерения искомой психической реальности.

#### СТАНОВЛЕНИЕ МЕТАСИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ: В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Дикая Л.Г.

д.псх.н., проф., зав.лаб. психологии труда

Системогенетический подход к исследованию интегративных качеств личности субъекта профессиональной деятельности предполагает исследование развития этих качеств, как в процессе жизнедеятельности, так и в процессе профессиональной деятельности. По мнению Б.Г. Ананьева (Ананьев Б.Г., 1980), потенциалы развития являются одними из существенных свойств личности, качеств субъекта деятельности.

Существенное влияние на формирование саморегуляции как интегративного качества субъекта деятельности оказывают социально-психологические и стрессогенные условия профессиональной деятельности. Но, несмотря на то, что внешние социальные механизмы оказывают значительное влияние на время и результат профессиональной деятельности, большее значение для этого процесса имеют внутренние регуляторы, связанные с активностью самой личности.

Одной из форм этой активности является такое качество как психическая саморегуляция, которое интегрирует в человеке как в субъекте деятельности регуляторные механизмы личности деятельности, функционального состояния.

Возможность реализовать в экспериментальных исследованиях саморегуляции в деятельности человека принципы активности, развития и показать, что именно они и составляют ядро саморегуляции (Абульханова-Славская К.А., 1991) предоставляет субъектно-деятельностный подход (Абульханова-Славская К.А., Асмолов А.А., Анциферова Л.И., Брушлинский А.В., Шадриков В.Д., Климов Е.А. и др.).

Конечно, исследование процесса развития интегративной функции саморегуляции возможно только в лонгитюдном исследовании. Поэтому наше исследование проводилось на группе испытуемых в течение 7-и суток непрерывной операторской деятельности, включая 72-часовую депривацию сна, которая является стрессогенным и мобилизующим фактором (Дикая Л.Г., 2003).

Для того чтобы исследовать взаимодействие регулятивных систем деятельности и саморегуляции ФС с единых теоретических позиций - с позиции психологической системы деятельности (Шадриков В.Д., 1982) нами разработана системно-деятельностная концепция психической саморегуляции функционального состояния, в которой нашли отражение своеобразие психической саморегуляции ФС как самостоятельной деятельности, иерархия психологических компонентов ее системной организации, динамический (развивающийся) характер этой системы, личностная и деятельностная детерминация ее формирования и проявления.

В результате исследования были выявлены закономерности и особенности процесса становления саморегуляции ФС как интегративного качества субъекта и этапов ее межсистемного взаимодействия с психологической системой профессиональной деятельностью.

На основе анализа реализации субъектом средств и методов саморегуляции ФС показано, что развитие интегрирующих функций этого качества происходит за счет изменения уровневой организации и структуры саморегуляции. Основными закономерностями становления психической саморегуляции ФС как интегративного качества являются смена ведущих уровней регуляции, усложнение компонентного состава структуры саморегуляции, смена используемых субъектов средств и способов саморегуляции, возрастание влияния личностных и социально-психологических детерминант.

Показано, что в процессе адаптации происходит переход от использования только средств саморегуляции ФС, относящихся к произвольному и неосознаваемому уровню саморегуляции (активационный компонент - генерализованная активация, избирательная и эмоциональная активация), к произвольному и осознаваемому, когда в систему саморегуляции подключаются когнитивно-эмоциональный, эмоционально-волевой компоненты. В более трудных состояниях реализуется за счет когнитивно-мотивационного, мотивационно-целевого компонентов субъектный уровень саморегуляции ФС. Взаимодействие регуляторных систем в триаде «деятельность-личность-состояние» в процессе адаптации детерминируется личностной включенностью субъекта в профессиональную деятельность. Включение в саморегуляцию внутренних качеств личности и субъектных качеств профессионала формирует субъектную саморегуляцию (Дикая Л.Г., 2008).

Именно на этом субъектном уровне активности происходит координация поступков и действий профессионала, на этом уровне профессионал становится объектом самовоздействия, самоуправления, самоорганизации. На следующем уровне саморегуляции ФС, когда собственных ресурсов становится недостаточно в саморегуляцию включаются социально-психологические качества человека и социально-психологические ресурсы профессиональной трудовой организации, общества. В этом случае взаимодействие системы и метасистемы составляют содержание - «своего рода ткань метасистемного уровня» Это означает, что метасистемный уровень может локализоваться внутри самой системы. Он имеет как бы двойную локализацию - вне и внутри системы, в связи с чем формы, механизмы и способы существования могут быть принципиально гетерогенными». В этом случае, пишет А.В. Карпов, система, в нашем случае саморегуляция состояния, включив метасистему как компонент, сама становится метасистемой (Карпов А.В., 2004).

Поэтому можно говорить о том, что уровень саморегуляции ФС, включающий ценностно-смысловые, социально-профессиональные и социально-психологические компоненты, становится метасистемой, оказывающей интегрирующее влияние на нижележащие уровни саморегуляции и одновременно испытывающей влияние с их стороны. В соответствии с моделью социальной поддержки, предложенной К. Kaniasty и F. Norris (Kaniasty К.Н., 1993), непосредственная социальная поддержка определяет социальные ресурсы как «социальный фонд», из которого люди могут черпать силу, поддержку, именно они расширяют возможности личности по совладанию с трудными жизненными и профессиональными ситуациями.

Поэтому только на этом уровне саморегуляции профессионал, осознавая, понимая и оценивая требования и свои возможности, может направить свою активность на координацию и оптимизацию взаимодействия разных регуляторных систем в соответствии с принятыми им целями, мотивацией.

Одновременно с этим в результате анализа взаимодействия 2-х психологических систем: деятельности по саморегуляции ФС и

операторской деятельности - была выявлена интегрирующая функция саморегуляции ФС и в регуляции профессиональной деятельности.

Сущность и содержание этого взаимодействия определяется уровнем сформированности психологических компонентов и уровней системы деятельности по саморегуляции. Саморегуляция ФС включается на непровольном и неосознаваемом уровне в систему саморегуляции профессиональной деятельности в форме генерализованной активации как психофизиологический уровень ее обеспечения, в форме локальной активации как активационный компонент, определяющий процессуальную динамику этой деятельности. Произвольная и осознанная саморегуляция ФС по мере становления ее как самостоятельной деятельности сначала взаимодействует с профессиональной деятельностью по типу совмещенной деятельности, затем по мере осознания оператором необходимости ее выделения как самостоятельной деятельности они могут сменять друг друга в зависимости от соотношения векторов «мотив-цель» и других компонентов психологических систем регуляции. Можно сказать, что интегративные системы саморегуляции ФС и деятельности действуют либо интегрируются в одну систему, либо действуют самостоятельно, либо во взаимодействии. Так, было выявлено, что цели и мотивы деятельности по саморегуляции ФС могут либо способствовать выполнению профессиональной деятельности, либо не совпадать и вступать в противоречие. Было показано, что в процессе развития этого взаимодействия, возникают проблемности, как специфические для каждой деятельности, так и общие. Это еще раз подтверждает, на наш взгляд, что саморегуляция деятельности в изменяющихся ФС становится интегративным качеством субъекта деятельности. Однако анализ этих взаимосвязей не объясняет, чем определяется приоритет выбор направленности и реализации той или другой стратегии саморегуляции, как субъект принимает решение о начале действий, на основе какой субъективной оценки ситуации, какие мотивы и личностные особенности детерминируют эффективность того или иного вида произвольной саморегуляции.

Только, рассматривая саморегуляцию в контексте метасистемного подхода, когда социально-психологическая реальность встраивается в уровневую структуру саморегуляции как метасистемный уровень, изменяя цель и направленность саморегуляции не только на эффективность деятельности, но и функционального состояния, можно прогнозировать поведение субъекта и стратегии его адаптации.

## СИСТЕМОГЕНЕЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Карицкий И.Н.

к.псх.н., старший научный сотрудник

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва

Проблема системогенеза социальной деятельности, в том числе ее психологического содержания, как подчеркивают многие исследователи, имеет существенное значение для современной науки (Карпов А.В., 2004; Мазиллов В.А., 2006; Поваренков Ю.П., 2002; Шадриков В.Д., 1982 и др.). Современное общество, по мнению И.Е. Сироткиной и Р. Смита, постепенно трансформируется в психологическое как новую форму социальной организации, при которой доминируют психологические механизмы управления и саморегуляции (Сироткина И.Е., Смит Р., 2008). В то же время системогенез такой деятельности как психологическая практика, сегодня широко распространенной, является недостаточно исследованным (Василуок Ф.Е., 1992; Карицкий И.Н., 2006; Козлов В.В., 2001; Мазиллов В.А., 2006; Новиков В.В., 1998). Ниже рассмотрены некоторые моменты этого системогенеза.

К основным видам социально санкционируемых психологических практик (психопрактик) относятся психотерапия, консультирование, тренинг, профилактика, личностный и групповой рост, саморегуляция и некоторые др. Психопрактика - это вид социальной практики, в котором цели практики и используемые средства являются психологическими. Указанные психопрактики имеют общее содержание, различаясь целью практики и генерализованным психопрактическим аспектом. Системогенез психопрактики может быть прослежен в нескольких отношениях: 1) в историческом плане как формирование психопрактики на основе более общего вида деятельности; 2) как формирование данной специфической практики в определенном историческом контексте; 3) как формирование нового вида практики на основе существующей специфической практики.

В историческом плане все виды человеческой деятельности восходят к первоначальной нерасчлененной практической деятельности, особенности которой обусловлены условиями среды, в которых она протекает, и имеющимися целями, связанными с наличными потребностями. Психологическое содержание в этой практике также наличествовало в явной или латентной форме. В историческом генезе первоначальная практическая деятельность дифференцировалась вместе с усложнением социальной действительности, в ней возникали виды деятельности, где психологическое содержание приобретало большее значение: религия, управление, педагогика, психиатрия, социальная работа, литература, кино и т.п. Из этих видов деятельности стала выделяться специфически психопрактическая деятельность. Для разных стран должны быть указаны хронологически разные периоды формирования психопрактики как вида социальной деятельности: например, йога - для Древней Индии (возможно, 1-е тысячелетие до н.э. или ранее) или психотерапия - для Европы (конец 19-го начало 20-го века). В Европе и западном мире психологические практики в дальнейшем конституировались в следующих основных формах: психотерапия, консультирование, тренинг, профилактика, личностный и групповой рост, саморегуляция. В общеисторическом плане указанный процесс собственно и представляет собой генезис психопрактики. Следует только добавить, что психологическое содержание продолжает сохраняться как необходимый элемент других видов деятельности и что психопрактики осуществляют свое развитие не только как всецело самостоятельные виды деятельности, но и в качестве приложений, обслуживающих другие виды деятельности.

Специфическая психопрактика в своем генезе имеет различные истоки, которые по разным критериям могут быть обозначены как: личностные и социальные, теоретические и практические, научные и вненаучные, относящиеся к тем или иным научным школам или социальным движениям, собственные и заимствованные, общие и частные, существенные и несущественные и т.д. Скажем, психоаналитическая терапия З. Фрейда в качестве личностных предпосылок имеет особенности биографии и личности ее автора, такие как: личные высокие способности к образованию; любопытство к природе человека; жизнь еврея в антисемитской Австрии, что выработало в нем способность противостоять критике, а также обусловило поступление на медицинский факультет (для евреев было открыто только два направления получения образования: юриспруденция и медицина); научные наставники Фрейда, которые направили частично его исследования; необходимость перейти к частной медицинской практике в силу плачевного финансового положения; специфика медицинских случаев, которые он изучал, вырабатывая к ним свой подход; собственный самоанализ. Теоретическое обоснование практики психоанализа восходят к таким отраслям знаний как философия, биология, неврология и психиатрия. В философии Фрейд воспринял в первую очередь ряд идей Ф. Ницше и А. Шопенгауэра. Убеждения учителя Фрейда Э. Брюкке о биологической основе сознания и гипнотические демонстрации Ж.М. Шарко составили следующий ряд предпосылок, а затем и оснований психоанализа. Важнейшее представление о бессознательном также было заимствовано Фрейдом из идей своего времени. Существенную предпосылку, а затем и основу психоанализа составили собственные опытные и теоретические изыскания Фрейда. К наиболее ранним относятся исследования свойств кокаина при воздействии его на психику, изучение методик гипноза, исследование динамики истерии. Наконец, разработка техники свободных ассоциаций, самоанализ и анализ сновидений. Собственно психоанализ существует с появления этих последних. Аналогичное исследование может быть осуществлено и в отношении других конкретных практик.

Общий механизм генезиса специфической психопрактики состоит в том, что она формируется на основе другой (других) практики путем включения в нее новых элементов, как заимствованных, так и принципиально новых (разработка которых принадлежит создателю этой практики), удаления или трансформации ряда элементов исходной практики, и этот процесс происходит в ряд этапов: новая практика формируется постепенно, иногда десятки лет. При этом содержание новой психопрактики сначала является достаточно размытым, неопределенным во многих отношениях, постепенно конкретизируясь и получая концептуальное осмысление на частных и общих уровнях, вплоть до философского. Процесс формирования практики может привести к тому, что от исходных элементов в ней может ничего не остаться или они могут быть трансформированы до неузнаваемости.

Общее содержание психопрактики позволяет проследить генезис новых видов практик, развивающихся из существующих специфических практик, базирующихся на определенных концептуальных или методологических основаниях. Чтобы это проследить, необходимо рассмотреть это общее содержание психопрактики. Оно включает в себя три измерения: вертикальное, горизонтальное и динамическое. Вертикальное - это система психопрактических оснований. Горизонтальное - система психопрактических аспектов. Динамическое включает в себя процессуальную, групповую и личностную динамику. В общем виде система психопрактических оснований представлена потребностно-целевыми, концептуальными, реляционными, методологическими, практическими, орудийными и феноменальными основаниями, каждое из которых имеет свою структуру и содержит десятки элементов. Система психопрактических аспектов включает в себя три основных блока: высшего уровня, деятельностнообразующий и дополнительный. К аспектам деятельности более высокого уровня относятся аспекты воздействия, познания, отношения и управления. К деятельностнообразующим аспектам относятся: профилактический, психотерапевтический, консультационный, тренинговый, саморегуляционный, развивающий, просвещающий, обучающий, диагностический. К дополнительным - игровой, контекстуальный, компенсационный, исследовательский, концептуализирующий, интеграционный, жизнеобучающий и ряд других. Психопрактические аспекты заданы с уровня потребностно-целевых оснований в виде практических задач, которые решаются в ходе психопрактического процесса. Процессуальная динамика - это взаимное соотношение психопрактических аспектов в психопрактическом процессе. Личностная и групповая динамика - это совокупность актуальных изменений в личности и группе, происходящих при осуществлении практики.

Обычно специфическая психопрактика формируется как один из основных ее видов: психотерапия, консультирование, тренинг, саморегуляция, личностный рост и т.п. Скажем, древние духовные практики индуизма - это, прежде всего, практики саморегуляции и личностного роста, христианская исповедь часто имеет форму консультирования или психотерапии, психоанализ З. Фрейда первоначально был сформирован как психотерапия, исцеляющие настроения Г.Н. Сытина являются практиками саморегуляции, интегративные практики В.В. Козлова построены как тренинги и т.п. (Василюк Ф.Е., 1992; Карицкий И.Н., 2006; Козлов В.В., 2001; Мазилев В.А., 2006). В то же время, какой бы не была конкретная практика - психотерапией, консультированием, тренингом, саморегуляцией, практикой личностного или группового развития, - она содержит в явной или латентной форме все психопрактические аспекты, которые проявляются согласно своеобразной процессуальной динамике в необходимое время. Психотерапия имеет не только собственно терапевтическое содержание, но и включает элементы консультирования, тренинга, саморегуляции, профилактики, развития, обучения, диагностики и т.п. Любой из этих аспектов может с уровня задачи, подчиненной цели деятельности (психопрактики) при необходимости перейти на уровень целеполагания и подчинить себе всю деятельность (психопрактику). Такая генерализация деятельностнообразующего психопрактического аспекта является механизмом образования вида психопрактики и, вместе с тем, механизмом системогенеза вида практики на основе существующей специфической практики, т.е. например, формированием из консультирования - психотерапии, или из тренинга - практики личностного роста, или из психотерапии - практики психологической профилактики и т.п.

Таким образом, были рассмотрены три варианта системогенеза, характерных для психологической практики в разных отношениях: 1) возникновение психопрактики на основе более общего вида деятельности; 2) формирование и развитие специфической практики; 3) происхождение вида практики на основе существующей специфической практики путем



генерализации психопрактического аспекта. Каждый из них имеет свое значение и играет важную роль в формировании психологического общества как новой формы социальной организации.

## СИСТЕМНО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА НАУКИ И ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Козлов В.В.

Первый вице-президент Международной академии психологических наук, ак. МАПН,  
д.псх.н, проф. кафедры социальной и политической психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Содержание системно-генетического подхода заключается в раскрытии условий зарождения, развития и превращения системы. Что касается его реализации в психологии, то он теоретически и экспериментально должен раскрыть условия зарождения, развития, функционирования, трансформации психической реальности живых организмов (при расширенном толковании), человека (при суженной интерпретации).

Вроде бы ново.

Но я не помню ни одной мало-мальски значительной психологической школы, которая бы не ставила такие же задачи в течение последних 2,5 тысячелетий.

Одновременно следует понимать, что системно-генетический подход как методология на любой стадии (если таковые существуют) эволюции человечества был уникальным способом мышления. Он всегда был уделом или маленьких закрытых исследовательских сообществ, или был способом мышления реальности уникальных по способу понимания личностей.

Тезис о том, что системный подход является «новым для человеческого мышления» (Щедровицкий Г.П., 1995), является больше продуктом личного откровения автора. Это положение подтверждается чрезвычайным оптимизмом, который вкладывает Г.П. Щедровицкий в этот подход: «Не будет преувеличением сказать, что системно-структурные исследования открывают новую, необыкновенно важную область научного творчества. Вступая в нее, мы вступаем в страну чудесных открытий, которые сулят человечеству больше, чем это сейчас можно себе представить. Построение теории жизни и управление большими экономическими системами, рациональная организация обучения и широкое планирование научных исследований, современное градостроительство и создание сложнейших кибернетических устройств - все эти и многие другие проблемы не могут быть успешно решены без средств системно-структурного исследования» (Щедровицкий Г.П., 1995). Чем-то это очень напоминает оптимизм Будды из клана шакьев, что, поняв четыре благородные истины и восьмеричный благородный путь, люди испытают нирвану, стяжание от Духа святого через любовь Иисуса из Назарета, видения великих философов утопистов всяких градов, островов и пр. ...

Несмотря на открывшиеся вышеуказанным авторам просторы, нет ни нирваны, ни Града Господнего, ни города Солнца, а есть мировой экономический кризис, который никак не решается даже системным мышлением.

Далее Г.П. Щедровицкий справедливо указывает, что «...чтобы создать такие средства, нужна большая и кропотливая работа в особой сфере познания - в сфере методологии. Она будет успешной только при одном условии - если преодолет гипнотическую силу старых форм мышления. То, с чем сталкивается ученый при исследовании сложного объекта, обычно поначалу кажется странным и противоречащим здравому смыслу» (Щедровицкий Г.П., 1995).

Что касается старых форм мышления, они, вне сомнения, остаются доминирующими и приоритет системно-генетического подхода остается у достаточно малого круга ученых - психологов, которые, несмотря на не модность занятия методологией, все еще продуцируют сложные и малопонятные для простого ума теоретические проекты.

К сожалению, на мой взгляд, системный подход как когнитивный принцип, хотя и заявляется методологической базой многих отраслей психологии и самой российской науки в целом, но редко становится способом профессионального мышления психолога. Мы, конечно, можем обнаружить психологов такого ранга среди системотехников (Шадриков В.Д., Мазилов В.А., Карпов А.В., Орел В.Е., Поваренков Ю.П. и др.), которые учитывают при формировании психологического знания необходимое изучение практической и теоретической деятельности человека в соотношении с ее социальным аспектом.

Является общепризнанным, что системный подход, как способ мышления, позволяет открыть простое и сравнительно легко доступное средство, позволяющее анализировать состояние и перспективы развития объектов психологии как систем (личность, малые и большие группы, социальные организации разного уровня сложности). Но тезис этот безоснователен, так как структурные элементы этих объектов и их отношения могут содержать несчетное множество компонентов, причем бесконечно разнообразных.

Вне сомнения, мы сможем придать системе стройную простоту, включая в исследование лишь строго ограниченное число компонентов, поддающихся формализации в различных языках и доступных различным способам математической или логической обработки.

При этом встают несколько проблем:

1. Мы исследуем лишь модели, искусственные концепции психической реальности, а не саму реальность.
2. Структурно-функциональные компоненты системы, вычленимые в качестве системообразующих, могут иметь второстепенный или незначимый характер.
3. Специфические системные качества (эмерджентные свойства), могут на самом деле быть несущественными или надуманными.

Вне сомнения, нам очень хотелось еще с 70-ых годов прошлого столетия (именно тогда с огромным восторгом я познакомился с системным подходом на лекциях профессора Шадрикова В.Д.) полагать, что системный подход позволяет рассматривать

каждый элемент психической реальности как системы в его связи и взаимодействии с другими внешними и внутренними элементами, проследить изменения, происходящие в человеке и социальных сообществах в результате изменения отдельных переменных, изучать эмерджентные свойства, делать обоснованные выводы относительно закономерностей развития личности и групп, определять оптимальный режим функционирования человека и социальных сообществ.

И, несмотря на то, что системный подход на современном этапе имеет множество аспектов системного анализа и синтеза (компонентный, структурный, функциональный, интегральный, генетический), следует признать, что он является не столько строгим научным методом, сколько методологическим принципом, реализация которого всегда более всего зависит от культуры научного мышления исследователя.

Что касается рассматривания структуры и математического описания систем типа психика, личность, сознание, нам кажется, на сегодняшний момент исследовательский инструментарий психологии не позволяет ни рассчитывать, ни предсказывать их интегральные свойства. Тем более осуществлять их анализ и синтез с заранее заданными свойствами, функциями и показателями оптимальности.

Главное, что определяет специфику и содержание системного подхода, это его представление объектов изучения как систем, стремление зафиксировать научными средствами целостность и организованность объекта.

Но и без всяких научных средств и без всякого системного подхода феноменальный мир целостен, начиная от амебы и заканчивая Космосом. Все сущее целостно и имеет характер целостности и при этом неважно, обозначаем ли мы их системами или нет.

Так или иначе, все действует, начиная от клетки до Вселенной, проявляя в действии совокупный результат активности отдельных элементов и взаимодействия между ними.

И всегда это действие связано с целостностью действующей системы и с определенной направленностью на цель.

Вероятно, сами понятия «цель» и «целое» этимологически связаны (по-гречески *τέλος*

– «свершение», «завершение»; «окончание», «высшая точка», «предел», «цель»; *τέλε*

– «законченный», «полный», «свершившийся»; «окончательный», «крайний», «совершенный»).

Достижение цели одновременно означает и завершение действия, замыкание круга, восхождение к полноте, совершенству, красоте. В интегративной психологии, развитием которой занимается автор статьи, целостность трактуется 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.

Несмотря на элементаризм и атомизм многих направлений, психология всегда находилась в условиях выбора: притязать на целостность или отказаться от нее. Возможно, это удастся психологии, если она интегрирует накопленный опыт и если у психологов не исчезнет вовсе тоска по утраченной целостности своей науки.

Возвратить прежнюю целостность предмета психологии - души - уже вряд ли удастся. Наивность детства психологии хоть и невинна, но трудно ее возродить из взрослости.

Интегративная парадигма психологии - попытка построить новую целостность, которая повысит ее ценностное и смысловое измерение.

Принцип целостности подразумевает понимание личности как чрезвычайно сложной, открытой, многоуровневой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и производить новые структуры и новые формы организации. Так, 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, 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 земной, 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.

В качестве объекта вычленяется как эволюция сознания в самом широком масштабе, так и вся ее культурная феноменология в материальном, социальном и духовном проявлениях.

На наш взгляд, интегративный подход позволяет ухватить сознание в целостности, как активное, открытое, саморазвивающееся неструктурированное пространство, способное наполнять реальность смыслом, отношением и переживанием. Это понимание справедливо как для онтогенеза, так и для филогенеза сознания, как для личности, так и для малых и глобальных социальных общностей.

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. Снимается проблема разделения «душа - тело» (психосоматическое единство становится очевидным).

Сложность предмета усилий психологии как науки, профессиональной деятельности психологов - личности и социальных сообществ заключается в том, что их содержание не определяется лишь набором проблем, которые они осознают и демонстрируют, или неким кризисным состоянием. Как правило, за демонстрируемыми личностными проблемами стоят более глубокие неосознаваемые структуры (гештальты, системы конденсированного опыта, целостности психической реальности, субличности и т. п.). Они являются не только своеобразными паттернами связи индивидуальной психики с окружающим миром и несут определенный личностный смысл, но и являются отражением глубинных интерперсональных и трансперсональных

измерений.

Многоуровневость психики подразумевает и многоуровневость проблемных состояний и кризисных явлений. То или иное кризисное состояние, осознаваемое клиентом и являющееся для него проблемой, можно рассмотреть как незначительную часть мощной энергетической структуры, проходящей через все уровни психического.

В соответствии с принципом целостности любые психологические или социально-психологические трудности клиента несут двоякий смысл: с одной стороны, они являются признаками нарушения целостности функционирования психики, с другой - актом ее восстановления. Поэтому побуждение клиента к нахождению позитивных смыслов в его проблемной ситуации является часто первым шагом к восстановлению целостности. Более того - любое кризисное явление является вызовом трансформации и необходимым этапом процессуально целостного развития системы.

Методологический принцип целостности необходим для реализации следующих целей:

- 1) формирования теоретических моделей той глубины, соотносимых бытием человека в мире, которое всегда имеет всецелокупный характер;
- 2) строить перспективные проекты развития, трансформации и роста личности, малых и больших социальных сообществ, опираясь на внутренние ресурсы этих систем;
- 3) адекватно психотехнологизировать взаимодействие с клиентом (индивидом и социальными сообществами) психологической работы.

В качестве базисных посылок, описывающих принцип целостности, мы можем обозначить следующие положения:

- 1) Основными процессами в функционировании психической реальности (как на индивидуальном, так и групповом уровнях) являются процессы организации, т.е. образования новых структур и их интеграция в системы более сложной организации. Сознание является сущностно самой сложной формой организации и интеграции опыта.
- 2) Основная функция человека и групп как целостных систем - структурный, биоэнергоинформационный обмен со средой (социальной и природной).
- 3) Процессы эволюции и инволюции личности и групп как систем понимаются следующим образом: повышение целостности и внутренней непротиворечивости является прогрессивным, а увеличение раздробленности и конфликтности как регрессивное.
- 4) В ходе эволюции уровень организованной сложности, интегрированности, количество взаимосвязанных уровней и гибкость психической реальности человека как саморефлексирующей целостной системы возрастает. Эту же закономерность мы можем наблюдать и при групповой динамике.
- 5) В самоорганизующихся системах процессы развития и функционирования тождественны, т.е. психика как сложная система имеет качество трансформации, внутреннего изменения как инвариантное, имманентно присущее ее существованию.

Методологический принцип целостности является краеугольным камнем не только в познании предмета психологии, но и стратегической отправной точкой построения профессиональной деятельности, исследования.

Принцип целостности в психологическом исследовании дает возможность вскрыть глубинные связи, раскрыть субстанциональные свойства, сущность и выявить тем самым качественную определенность любого феномена психической реальности, способ его существования и одновременно выстроить адекватную систему воздействия на него и его трансформации.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ, ИНТЕЛЛЕКТА И КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ

Комкова Е.И.

к.псих.н., доц. кафедры юридической психологии

Минский институт управления

Минск

Психика объективно выступает как многомерное, иерархически организованное, динамическое целое - как система, функциональные компоненты которой онтологически неразделимы. Представление о системной природе психических явлений, которые были описаны Б.Ф. Ломовым, выступает в качестве определенного итога развития знания о психике и поведении (Ломов Б.Ф., 1984). Ядром системного подхода являются шесть принципов или норм описания психических явлений: многоплановость, многомерность, многоуровневость, разнопорядковость качеств и свойств, детерминантность и динамика и развитие (Барабанщиков В.А., 2003, с. 5-6). Психическое развитие характеризуется движением оснований, системностью детерминант, возникновением новых свойств или качеств, преобразованием структуры целостности и т.п.

На данную особенность психологических систем обращал в свое время А.В. Брушлинский, выделив «недизъюнктивный тип систем» (Брушлинский А.В., 1990). Поэтому одна из задач психологии состоит в том, чтобы раскрыть процесс (микрогенез) формирования относительно стабильных психических свойств личности и мышления.

Обсуждая проблему взаимодействия между системным подходом в психологии развития и принципом развития, А.А. Митькин (Митькин А.А., 1997) отмечает возможность системной интеграции различных концептуальных позиций. Наиболее важными факторами, признание которых может способствовать подобному объединению на базе системного подхода, являются гетерогенность в развитии элементов системы и разных сторон психики, динамичность всех связей, диалектическое соотношение имеющих место факторов, а также антропологический подход к проблеме биологического и социального в психическом развитии. Особый акцент автор делает на принципе многомерности человека в системе «индивид-социум», поскольку имеет место сложные и также имеющие системный характер механизмы индивидуальной и коллективной рефлексии,

играя в одних случаях корректирующую роль, а в других - ускоряя динамику в желательном или нежелательном направлениях, а также необходимо учитывать взаимодействие разных уровней сознания индивида с разными уровнями массового менталитета (вплоть до «коллективного бессознательного»).

Многолетнее исследование комплексного изучения человека, которое предполагает рассмотрение его целостности через выявление разнообразных связей, составляющих эту целостность, было выполнено под руководством Б.Г. Ананьева (Ананьев Б.Г., 1977). В основу работы была положена идея о том, что «собственно онтогенетическими феноменами» являются психофизиологические функции. В основу структуры интеллекта им были положены межфункциональные связи, которые определяются с помощью корреляционного и факторного анализа. Поскольку интеллект представляет собой сложную систему по отношению к психофизиологическим функциям и психическим процессам, то в результате обработки полученных необходимо принять во внимание как генетические связи, отражающие соотношенность срезов развития, так и структурные, характеризующие организацию системы на определенном возрастном этапе. Взаимозависимый анализ генетических и структурных связей дает возможность выявить динамику становления целостной системы интеллекта. Однако складывающаяся или уже сложившаяся система в свою очередь оказывает влияние на входящие в нее компоненты. Изменения в каждом из отдельно взятых компонентов по отношению ко всей системе небезразличны, так же как и неслучайные изменения в системе по отношению к ее компонентам.

Жесткие структуры отличаются устойчивыми связями и компонентами, изменения в которых влечет перемены в других компонентах или структурах системы. Дискретные менее устойчивы, отдельные компоненты в них связаны между собой опосредованно и они обеспечивают компоненты системы большим числом степеней свободы, что влечет за собой более легкую приспособляемость. На разных уровнях развития интеллекта соотношение между жесткими и дискретными структурами проявляется по-разному. В одних возрастных периодах центральными в системе интеллекта оказываются жесткие связи, в других - дискретные, что обуславливает степень интегрированности и дифференцированности в системе интеллекта в различные периоды жизни взрослого человека. Критериями интегрированности системы интеллекта служили число и величина значимых коэффициентов корреляций, отражающих межфункциональные связи (мнемических, мыслительных, аттенционных функций). Корреляционный и факторный анализ позволяет сделать вывод о том, что в межфункциональной структуре имеют место блоки связей, которые не просто «вмонтированы» в систему интеллекта, а представляют собой подструктуры разной иерархической организации, подчиняющиеся законам интеграции и дифференциации. Интеграция составляющих систему интеллекта блоков более крупного масштаба происходит в процессе внутренних взаимодействий, выражающихся в изменяющейся архитектонике структуры интеллекта. Изменяющиеся внутрифункциональные связи сказываются на межфункциональных, т.е. изменения в каждой отдельной функции как компонента, ведут к изменениям в целой системе интеллекта. На разных этапах возрастного развития человека происходит изменчивость составляющих его единство структур под влиянием различных как внутренних, так и внешних факторов. Любая сложная система проявляет свои свойства в определенных условиях, усиливающих или ослабляющих их. Они зависят, прежде всего, от таких факторов, как возраст, пол, труд, образование (Степанова Е.И., 1994, с. 18-19).

Подобное комплексное исследование человека должно быть основным в психологических науках и быть основанием для интеграции других наук, в которых человек является объектом изучения.

Экспериментальное исследование интеллектуального развития в рамках всевозрастного подхода - одно из последних направлений в зарубежной психологии. Его суть заключается в исследовании изменяющихся и неизменных компонентов поведения на протяжении всей жизни человека. Термины «всевозрастное развитие» и «развитие в ходе всего жизненного пути» используются в одном значении. Основной целью данного подхода является получение данных об общих принципах развития в ходе всей жизни, об индивидуальных различиях и сходстве в развитии, а также о степени и условиях индивидуальной пластичности и изменчивости (Балтес П.Б., 1994).

По отношению к интеллектуальному развитию открытым остается вопрос, приносят ли с собой взросление новые виды направленности и функционирования или в их основе лежат различные количественные (но не качественные) вариации функций, берущих начало в более ранних возрастных периодах. С одной стороны, когнитивно-структурные доводы Дж. Флейвелла и Ж. Пиаже говорят скорее в пользу горизонтального сдвига, чем о дальнейшей структурной эволюции и трансформации. Эти авторы считают, что основные когнитивные операции окончательно складываются в ранней взрослости. В дальнейшем, по их мнению, меняется только содержание и области, в которых эти когнитивные структуры используются. Само понятие развития в рамках данного подхода определяется как любые изменения адаптивных возможностей организма - адаптивные и негативные. Но взгляд на развитие как на процесс происходящих одновременно приобретений и потерь не подразумевает, что в течение всей жизни они находятся в равной пропорции. К тому же познавательное развитие не есть только прогресс. Дети иногда переходят от стратегии максимизации к стратегиям оптимизации при решении задач с неопределенными условиями. Высокий уровень познавательной функции, связанный с так называемой стратегией оптимизации, может иметь и обратную сторону, если у задачи нет однозначного решения. А если познавательная задача логически неразрешима из-за отсутствия однозначного ответа, то маленький ребенок может здесь превзойти в решении старших детей и взрослых. Это объясняется тем, что старшие дети и взрослые исходят из наличия логически однозначного ответа и поэтому пользуются в своем решении неадекватным критерием.

В исследовании Комковой Е.И. (Комкова Е.И., 2005) когнитивное развитие ребенка рассматривается как развитие его познавательной сферы. Оно складывается из функционирования познавательных и мыслительных процессов, которые в процессе познания ребенком окружающей действительности определяют продуктивность мыслительной деятельности, образуя в своей совокупности его интеллект. В сочетании с личностными параметрами на основных этапах онтогенеза в психике ребенка образуются психологические новообразования, которые обладают определенной структурой и атрибутивными (сущностными) характеристиками или свойствами. Возникновение психологического новообразования связано с появлением новой его

структуры, т.е. новых элементов и связей. Изменение неструктурных характеристик данных психологических новообразований, его атрибутивных свойств и параметров приводят к изменению внутриуровневой иерархии и совершенствованию возникающих на дальнейших этапах социализации в психике ребенка других новообразований. Следовательно, когнитивное развитие в обобщенном виде можно определить как процесс возникновения новых когнитивных структур в психике ребенка и дальнейшее их совершенствование за счет изменения атрибутивных свойств.

## СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Корсикова Е.Н.

педагог-психолог высшей квалификационной категории,

к.пед.н., ст.преп. кафедры теории и истории педагогики

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Системный подход представляет собой общенаучный уровень методологии научного познания. Первые попытки рассмотрения сложных предметов и явлений в качестве систем были предприняты в XIX веке Д.И. Менделеевым в химии, Ч. Дарвиным в биологии, К. Марксом в сфере социальных отношений. Однако научное обоснование и широкое распространение системный подход получил во второй половине XX столетия. В отличие от механицизма, которой предполагает рассмотрение простой совокупности частей изучаемого предмета, системный подход ориентирован на постижение явления во всей полноте и многогранности посредством анализа связей и отношений между элементами и выявления целостных интегративных свойств.

Инструментом системного подхода является системный анализ. Рассмотрим системный анализ как средство изучения психологической службы дошкольного образовательного учреждения.

Период дошкольного детства является наиболее важным и ответственным в жизни каждого человека, поскольку в этом возрасте закладывается фундамент физического и психического здоровья человека, в сюжетной игре происходит знакомство с основными социальными ролями и их освоение, начинают развиваться задатки и способности. Поэтому очевидной является важность грамотного психолого-педагогического сопровождения детей на всех этапах раннего и дошкольного детства. В настоящее время в большинстве дошкольных образовательных учреждениях г. Ярославля действуют психологические службы (далее ПС), которые являются первичным звеном службы практической психологии (далее СПП) г. Ярославля и Ярославской области. Для повышения эффективности необходимо регулярно проводить анализ деятельности ПС ДОУ.

Анализ как управленческое действие заключается в сборе, хранении, обработке и использовании информации для обоснования и реализации других функций управления. Применительно к ПС анализ может быть рассмотрен как деятельность, направленная на изучение состояния, тенденций развития, на объективную оценку результатов деятельности СПП образовательного учреждения и выработку на этой основе рекомендаций по упорядочиванию системы.

Аналитическая деятельность ежегодно осуществляется педагогами-психологами ДОУ при составлении и представлении годового отчета о деятельности СПП образовательного учреждения. В качестве периодически повторяющегося и итогового видов анализа может быть использована процедура системного анализа, который представляет собой технологию, состоящую из четырех последовательных этапов: морфологический анализ, структурный анализ, функциональный анализ, генетический анализ. Охарактеризуем каждый из них применительно к ПС ДОУ.

Морфологический анализ направлен на выявление элементов системы. Главными составляющими ПС являются люди: педагоги-психологи (их число определяется штатным расписанием ДОУ и обычно составляет 1-2 человека); клиенты - воспитанники, их родители, члены педагогического коллектива, администрация учреждения, сотрудники. В числе элементов ПС как системы также могут быть рассмотрены цель и задачи деятельности ПС, психолого-педагогические средства - технологии, методики, материально-техническое обеспечение.

Структурный анализ предполагает выявление типов связей между элементами системы. Для того чтобы система

эффективно функционировала, необходимо наличие в ней не менее двух типов связей. Один из них является системообразующим. Элементы ПС связаны между собой посредством цели, совместной деятельности и отношений, возникающих между субъектами взаимодействия. Системообразующей связью должна быть цель ПС.

Применительно к дошкольному учреждению она обычно определяется как обеспечение психологического благополучия воспитанников на этапах раннего и дошкольного детства. Эта крупная цель для успешной реализации декомпозируется до задач. Среди задач ПС можно выделить следующие: психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса; психологическое сопровождение перехода на новый образовательный уровень (из раннего в дошкольный возраст, из дошкольного в младший школьный возраст, связанный с определением общего уровня готовности ребенка к обучению в школе и совершенствованием ее компонентов); психологическое сопровождение адаптации на новом этапе обучения (адаптация воспитанников к ДОО); участие в деятельности по сохранению и укреплению здоровья воспитанников; психологическое сопровождение детей имеющих особые образовательные потребности (выстраивание индивидуальной образовательной траектории для отстающих от возрастной нормы и одаренных детей); психологическое сопровождение социализации и развития личности воспитанников. В зависимости от контингента детей, образовательной ситуации в детском саду, запросов родителей и администрации приоритетной может выступать та или иная группа задач.

Деятельностные связи между элементами ПС также важны, поскольку в процессе совместной деятельности происходит психологизация педагогического процесса в целом, осуществляется психологическое просвещение взрослых путем передачи им знаний о психологии детей, их возрастных особенностях, наиболее типичных трудностях в интеллектуальном и эмоциональном развитии и оптимальных путях их преодоления. Педагог-психолог взаимодействует со всеми участниками образовательного процесса, выбирая наиболее подходящую форму. С детьми проводятся индивидуальные и подгрупповые диагностические обследования, а также коррекционные и развивающие занятия.

В общении со взрослыми наибольшее внимание уделяется консультированию, психологическому обучению и просвещению. Совместная деятельность психолога с педагогами предполагает групповое и коллективное проведение ряда мероприятий таких как анализ адаптации детей к ДОО, обсуждение результатов педагогической и психодиагностики, участие в деятельности ПМПк учреждения, развитие познавательных процессов и качеств личности воспитанников. В тоже время именно ПС задает содержание подобного взаимодействия, координирует и контролирует реализацию выработанных решений и рекомендаций.

Успешность взаимодействия элементов во многом зависит от отношений, складывающихся между ними. В своей деятельности педагог-психолог обязан руководствоваться Этическим кодексом психолога СПП в системе образования Ярославской области, принятым на VIII областной научно-практической конференции в декабре 2002 г. и неукоснительно соблюдать следующие этические принципы: конфиденциальности; компетентности; ответственности; этической и юридической правомочности; квалифицированной пропаганды психологии; благополучия клиента; профессиональной кооперации; информирования клиента о целях и результатах обследования; морально-позитивного эффекта профессиональных действий психолога. Оптимизации отношений между участниками образовательного процесса будут способствовать конкретные мероприятия по улучшению социально-психологического климата и профилактике выгорания в педагогическом коллективе и выработке партнерского взаимодействия между педагогами и родителями.

Функциональный анализ раскрывает механизмы внутреннего функционирования системы, показывает ее связи с внешней средой. ПС ДОО взаимодействует с внешней средой, обменивается с ней информацией, материалами. Как система она является составляющей двух более крупных систем - ДОО с одной стороны и муниципальной СПП с другой. Детский сад является узкой средой, которую ПС адаптирует, психологизируя педагогический процесс в интересах гармоничного развития воспитанников. Широкая среда представлена политическими, экономическими, экологическими, демографическими, социокультурными и духовно-идеологическими факторами. Эти факторы влияют на ПС ДОО косвенно, и она строит свою деятельность на основании их учета.

ПС конкретного образовательного учреждения взаимодействует с другими социальными институтами в их числе детские поликлиники и больницы, детские сады, средние общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, в которые направляются воспитанники и в которых психологи могут повысить уровень своей квалификации и профессиональной компетентности, органы управления образованием города и области. Следует отметить, что благодаря наличию ярославской психологической школы, многочисленному и квалифицированному психологическому сообществу в регионе подобное взаимодействие чаще всего основывается на принципе профессиональной кооперации и строится через конкретных людей.

Таким образом, ПС ДОУ является открытой системой, деятельность которой представляет собой единство трех состояний - прошлого, настоящего и будущего. Это положение позволяет нам обратиться к последней составляющей системного анализа - генетическому анализу. Генетический анализ исследует происхождение системы, процесс ее формирования и развития. Генезис развития каждой ПС ДОУ неповторим, однако чаще всего деятельность СПП образовательного учреждения изначально представляет реализацию отдельных мероприятий и видов работ и лишь впоследствии преобразуется в систему.

Исходя из приведенной характеристики этапов системного анализа можно сделать вывод о том, что системный анализ ПС может быть использован как самостоятельная процедура, которая позволит показать динамику развития ПС ДОУ, наиболее ярко представить результативность деятельности в процессе аттестации педагога-психолога и образовательного учреждения, а также определить стратегию развития как ПС, так и детского сада в целом.

#### ПЕРСПЕКТИВЫ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Кувакина В.В.

асп. кафедры социальной психологии

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Ярославль

Погружаясь все больше в гендерные исследования, а в частности в исследование гендерных стереотипов мы приходим к заключению, что они являются порождением нашего общества и существуют как феномен всеобщего социального сознания, так и индивидуально-личностного. Несомненно, что это - два уровня одной большой системы взаимосвязей.

Таким образом, совершенно отчетливо вырисовывается картина необходимости применения в работе системогенетического подхода, который позволит рассматривать предмет нашего исследования с системной точки зрения. А именно, стоит рассматривать весь социум как сложную систему, порождающую другие не менее сложные, передавая им генетически информацию о своем строении и содержании. То есть общественное сознание порождает сознание человека и естественно передает ему свое содержание в той или иной форме. Наше исследование, проводимое в прошлом году, частично подтверждает это. Мы проверили содержание гендерных стереотипов у девушек с гомосексуальной идентичностью и сравнили с данными девушек с традиционной (гетеросексуальной) идентичностью. Результаты работы показали, что значимых различий не наблюдается, а, следовательно, человек независимо от собственного опыта «наследует» определенные образы и представления, которыми обладает человеческая культура.

Обращаясь к работам Сандры Бэм, которая говорила о гендерных линзах, через которые общество воспринимает само себя и каждого своего представителя, используя законы системогенетики, мы можем предполагать, что каждый из нас является обладателем подобных линз, так как мы, представляющие собой сложную систему - есть порождение социума, как более обширной и крупной сложной системы. Таким образом, исследуя гендерные стереотипы и представления отдельно взятого человека, мы можем полученные нами выводы использовать для объяснения процессов, происходящих в обществе.

Касательно исследований гомосексуальности хотелось бы отметить, что, рассмотрев имеющиеся теоретические подходы в данном направлении, мы приходим к выводу, что попытки работать либо в социально-психологическом русле, либо в биологическом приводят к тому, что явление рассматривается не полностью. Таким образом, на наш взгляд, наиболее полно и эффективно будет интегрировать их и рассматривать в системе, которая включает в себя как психологические, так и физиологические процессы и законы. Создание когда-то системогенетики (и социогенетики в частности) стремилось именно к этому объединению гуманитарного и естественного подходов. В связи с этим мы видим потребность в рассмотрении гендерной проблематики и проблематики гомосексуальности в частности, следующим образом.

Во-первых, стоит понимать, что гендерная реальность существует в нашем обществе, как сложная система, пронизывающая собой все отношения и институты его. То есть, требуется многостороннее и качественное изучение ее структур и уровней.

Во-вторых, данная система имеет внутри себя множество отношений, связей и закономерностей, которые возникают между ее составляющими, и все их требуется эмпирически обнаружить и теоретически осмыслить.

В-третьих, система гендерных отношений и представлений включается в другие сложные системы, либо взаимодействует с ними и это тоже необходимо учитывать в научной работе по данному направлению.

Те же направления работы необходимы и в исследовании гомосексуального сообщества, как отдельной системы, которая обладает своим содержанием, структурой внутренних и внешних связей, а также закономерностями, для понимания и описания которых стоит обратиться к интегративному и системогенетическому подходам. Именно за ними, на наш взгляд, будущее современной науки, если она стремится к развитию и созданию действительной и объективной картины мироздания.

#### ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ И ОСНОВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ЕЁ КАК СУБЪЕКТА

М. Д. Кузнецова, аспирант

Государственный Университет – Высшая Школа Экономики

Как показывает анализ научной литературы, к понятию «субъект» в последние годы обращаются многие исследователи и практики. Они рассматривают его на методологическом и общетеоретическом уровне, активно используют при решении конкретных прикладных задач.

Все чаще апеллируют к понятию субъекта педагоги вузов, специалисты по сопровождению процессов социализации и самоопределения. Успешное решение многих жизненных и профессиональных задач требует от человека самостоятельности, активности, способности к независимому контролю и анализу собственной деятельности и других качеств, характеризующих его как субъекта. Именно поэтому в сфере образования получила широкое распространение идея о переходе системы отношений с субъект-объектных на субъект-субъектные.

В связи с этим, важно проанализировать имеющиеся подходы к определению понятия «субъект» и выделить наиболее общие и устоявшиеся характеристики и качества человека как субъекта. Выделение этих качеств и их системных взаимосвязей позволит, с одной стороны, проводить достаточно глубокую и разностороннюю диагностику уровня развития субъектности конкретного человека, а с другой – выработать эффективные методы и приемы, направленные на повышение субъектности как на коллективном, так и на индивидуальном уровне.

Необходимо особо отметить, что под субъектностью в данном контексте мы понимаем совокупность всех тех свойств и способностей личности, которые делают ее субъектом. Соответственно уровень развития субъектности определяется уровнем развития данных способностей у конкретного человека.

В более широком смысле субъектность можно определить как системное качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним воздействиям (чужой воле, желаниям), сохраняя субъективность поведения. Субъектность характеризует внутреннюю независимость от внешних воздействий, проявляющуюся в поведении (В. Д. Шадриков, 2009).

Таким образом, субъектность представляет собой некоторое системное мета-качество личности, базирующееся на ряде конкретных характеристик и способностей. Задачей представленного здесь исследования было выявление данных характеристик и их системных взаимосвязей.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили основные подходы и принципы системной организации психики (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, В.П. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, А.Г. Лурия, Бернштейн, Анохин, М.Е. Роговин и др.) и принципы субъектно-деятельностного подхода в отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, В.А.Петровский, В.И. Слободчиков, В.А. Барабанщиков, Л.И. Анцыферова, и др.)

Для выявления основных субъектных характеристик был проведен теоретический анализ критериев субъекта и субъектности, заложенных основоположниками и последователями субъектно-деятельностного подхода, а также устоявшихся в науке и обществе определениях понятия «субъект».

**Таблица 1. Основные качества, определяющие уровень развития субъектности, выделенные в работах различных авторов**

Качества	Авторы				Словари		Советский энциклопедический словарь, 1987 г.; Российский энциклопедический словарь, 1903 г.	Словарь по общей психологии, 1987 г.	Психологический энциклопедический словарь, Еникеева М.И., 2006 г.	Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., Толковый словарь русского языка
	Рубинштейн С.Л.	Абульханова К.А.	Брушлинский А.В.	Шадриков В.Д.	Петровский А.Ярошевский М.Г.	Философский энциклопедический словарь, 1903 г.				
Рефлексия	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Независимость,	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+



устойчивость к внешним внушениям и воздействиям										
Уровень самоактуализации	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Уровень субъективного контроля	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Общее интеллектуальное развитие	+	+	+	+						

Очевидно, что все приведенные авторы (таблица 1), сходятся в выделении указанных качеств как основы для определения категории субъекта. Те же качества, в развёрнутом или сжатом виде, мы встречаем в большинстве словарей и энциклопедий, как специализированных (психологических, философских, социальных), так и общенаучных.

Экспериментальное исследование данных характеристик было направлено на выявление их взаимосвязей и оценку общей структуры субъектности, как системного личностного качества. С целью диагностики качеств, влияющих на субъектность (на примере восприятия рекламного сообщения), использовались методики: методика для изучения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; метод исследования уровня субъективного контроля (УСК); Опросник Личностной Ориентации (ЛиО); диагностика уровня суггестивности (внушаемости) О.П. Елисеева; тест диагностики структуры интеллекта Векслера (субтест 6 «Словарный», диагностирующий уровень развития вербального интеллекта). При обработке эмпирических данных использовались методы математической статистики. В исследовании приняло участие 100 человек – мужчины и женщины в возрасте от 20 до 60 лет из различных регионов России.

Для графического отображения выявленных системных связей между основными субъектными качествами и показателями рекламозависимости был применён метод корреляционных плеяд. Система взаимосвязей в общей структуре субъектности представлена на рисунке 1.

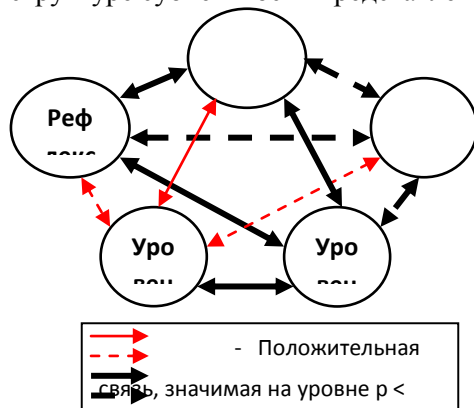


Рис. 1 Система взаимосвязей между основными субъектными качествами, значимых на уровне  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$

Полученные данные свидетельствуют о том, что между всеми качествами и способностями личности, характеризующими её как субъекта, существуют значимые взаимосвязи. Это подтверждает наше предположение о том, что в совокупности они составляют единую, качественно специфичную систему, охарактеризованную нами как субъектность. Иными словами, результаты эмпирического исследования подтверждают, что субъектность является единым, системным свойством или качеством личности, имеющим определенную структуру, выполняющим определенные функции и в разной мере выраженным у разных людей.

Рассмотрение структуры субъектности позволяет выделить её основные характеристики. Как видно на рисунке 1 наиболее тесные связи выявлены между показателями уровня рефлексивности, внушаемости, субъективного контроля, а также интеллектуальными качествами и способностями. При этом внушаемость имеет со всеми остальными показателями отрицательные зависимости, т.е. чем выше показатели внушаемости, тем ниже показатели по всем остальным субъектным характеристикам. Менее тесно связаны с остальными факторами показатели уровня самоактуализации (связи выявлены преимущественно на 5% уровне значимости).

Отдельного внимания заслуживают связи, выявленные между показателями уровня самоактуализации и оценками уровня рефлексивности. Дополнительный анализ позволил установить, что средние показатели рефлексивности чаще всего соответствуют средним и оптимальным показателям самоактуализации. При этом, завышенные показатели уровня самоактуализации, чаще свидетельствующие о низкой критичности, или сознательном либо бессознательном

стремлении казаться лучше, чем есть в действительности соответствуют заниженному уровню рефлексивности. Вместе с тем, как показывают многочисленные исследования (Е.П. Ильин, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, В.В. Пономарева, И.М. Скитяева и т.д.) завышенный уровень рефлексивности часто не способствует, а препятствует эффективности выполнения различных видов деятельности. Слишком много размышляя над собственной жизнью, подвергая все критической оценке и глубокому анализу, человек перестаёт непосредственно *проживать* свою жизнь, реализовывать себя в ней. Исходя из этого, становится ясным, почему повышенный уровень рефлексивности соответствует показателям низкого уровня самореализации и самоактуализации.

Этими обстоятельствами и объясняется выявленная отрицательная зависимость между рассмотренными группами показателей. Более того, мы можем предположить, что именно эта особенность – неадекватность или «преукрашенность» самооценок и суждений индивидов, с завышенными показателями по шкале самоактуализации, и послужила причиной наименьшей выраженности связи данной характеристики с остальными рассматриваемыми субъектными качествами.

Таким образом, экспериментально показано, что субъектность является системным качеством личности, обусловленным уровнем развития и динамикой взаимосвязей составляющих её субъектных характеристик и способностей.

## ФЕНОМЕН ГЕНИАЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Литке С.Г.

к.псих.н., доц. кафедры общей и профессиональной педагогики и психологии

Челябинский государственный педагогический институт

Челябинск

Творчество в общем смысле - это категория человеческой деятельности (Рубинштейн С.Л.), поток энергии свободного сознания (Козлов В.В., 2007; 2009), но в обоих случаях это итог создания субъективно нового. Творческое состояние вызывает комплекс приятных эмоций и подкрепляется желанием личности испытывать подобное состояние. Однако существует другая сторона этого процесса: если человек затрудняется по разным причинам обеспечить повторность творческого состояния, у него возникает «тоска по творчеству» (Козлов В.В., 2007; 2009), детерминирующая различные личностные деструкты.

Гениальность (от лат. *genius* - дух) как высшая степень творческих проявлений личности, обуславливает чрезвычайно творческую продуктивность, овладение культурным наследием прошлого и вместе с тем решительное преодоление устаревших норм и традиций. По мнению Р.С. Элберта, гением считается человек, «который на протяжении длительного периода времени выполняет огромную работу, оказывающую существенное влияние на других людей в течение многих лет». Гениальная личность своей творческой деятельностью способствует прогрессивному развитию общества.

Гениальность - архиважное явление человеческой природы, обеспечивающее прогрессивность развития.

Актуальность представленной проблемы особенно значима в современном мире: глобальные интерперсональные сообщества развиваются в ускоренном темпе. Прогресс диктует свои условия для развития личности, ставит все новые и новые задачи перед человечеством вообще и перед образованием в частности.

С одной стороны, традиционная система образования передает духовное культурное наследие, с другой - должна обеспечить ускорение процесса передачи этих знаний, умений и навыков.

С одной стороны, быстро изменяющиеся социально-экономические, условия обеспечивают развитие творческого потенциала личности, с другой - «догоняющая» прогресс система образования, тормозит процесс развития творчества, тем самым делегируя необратимый процесс развития личности альтернативным системам: медийному пространству, интернет-коммуникациям, различным субкультурам и т.п..

С одной стороны освоение компьютерных коммуникационных компетенций обеспечивает ускорение в приобретении знаний через самообразование, с другой - эти знания ориентированы только на реализацию определенных конкретных потребностей личности, не всегда обеспечивающих гармоничное развитие личности.

Компьютерные коммуникационные технологии, ограничивая систему коммуникации только знаковыми языковыми средствами, ставят еще одну важную задачу - как обеспечить целостное развитие коммуникативного пространства личности, включающего разноплановые языки сознания (ощущения, эмоции, чувства, символы).

Проведенное нами исследование, подтверждает, что образовательная система отстает от информационного поля общества в целом. В исследовании приняли участие 500 человек - студенты высших и средних профессиональных образовательных учреждений. 324 (64 %) респондента отметили, что преподаватели в основном пользуются устаревшими информационными источниками. 17 % респондентов заметили, что, используемая на занятиях информация, доступна и открыта в интернет-системе, в связи с чем не целесообразно для приобретения таких знаний непосредственно встречаться с преподавателем. Однако, творческие задания, требующие как самостоятельной активности, так и интеграции идей в рамках учебной группы, вызывают позитивную мотивацию к обучению у 91 % студентов.

Таким образом, важно определить оптимальное сочетание традиционных и новационных систем образования, удовлетворяя психологическую потребность проявления и реализации творческих способностей. Психологическое предопределение оптимизации образования - создание творческих условий, в которых личность выражает высшую степень своей индивидуальности.

В аспекте системогенетического подхода условия современной образовательной среды может предопределить ускорение

развития творческой, в том числе гениальной личности: образовательная система, с одной стороны обеспечивает монохронизм (одновременность) процесса обучения и развития личности обучающихся, а с другой - принцип гетерохронной (разновременной и разнотемпной) закладки компонентов отдельной личностной системы предопределяет «выход» такой личности за пределы общепринятого пространства. Это в свою очередь обуславливает проявление таланта и гениальности через реализацию творческого начала. Задача прогрессивного образовательного сообщества - обеспечить возможность «выхода» талантливой и гениальной личности за стандартные пределы, создав условия, в том числе активизирующие детерминирующие мотивы к творческой деятельности. Выход за «пределы» - это всегда высвобождение энергии сознания. Однако, предоставляя свободу, важно понимать уровень развития осознанности конкретной личности и системность управления сознанием как энергетическим потоком для оптимального прогрессивного развития и саморазвития личности.

Основополагающие принципы системогенеза, сформулированные физиологом П.К. Анохиным: 1) принцип гетерохронной закладки компонентов функциональной системы; 2) принцип фрагментации органа; 3) принцип минимального обеспечения функциональных систем могут определить системность образовательных новаций, направленных на развитие творческого потенциала и проявления гениальности личности (Анохин П.К., 1948).

Опережение некоторых творческих способностей личностной системы за счет внутрисистемной гетерохронии как бы «ведут за собой» развитие других способностей, обеспечивающих условия для проявления гениальности.

Интерперсональная гетерохрония - это формирование отдельных личностных и интерперсональных структур на последовательном этапе развития интерперсоны, более расширенного порядка, например общества, человечества, где состав отдельной личности в каждый момент развития неоднороден по своей зрелости. В связи с этим наиболее зрелыми оказываются личностные системы, которые для ускорения прогресса могут обеспечить реализацию систем, формирующихся на более ранних этапах. Это определяющий принцип социального прогресса. Задача образовательной системы как самостоятельного интерперсонального пространства в этой связи заключается в прогрессивном опережении развития других интерперсональных систем. Соответственно сама образовательная система как ведущая интерперсона должна обладать наибольшей степенью личностной зрелости.

Образовательная система как живой интерперсональный организм становится «продуктивной», обеспечивающей достижение результата (в нашем случае проявление гениальности личности) и имеющей все необходимые составляющие операциональной архитектоники до того, как все ее компоненты получат окончательное структурное оформление. То есть субъекты образования на самых ранних ступенях личностного развития изначально детерминированы на проявление и реализацию творческого потенциала, являющегося в свою очередь предопределяющим условием выражения гениальности.

При бесспорном влиянии личности педагога на будущего гения признается, что самообразование всегда было структурообразующим элементом гениальной личности. Вне сомнения любая новационная система личностного развития будущего гения определяет векториальность развития целых поколений.

Психологические новации - это значительные личностные изменения человека как системообразующей структуры, характеризующие переходы в развитии на различных интерперсональных уровнях, в том числе на уровне глобальной интерперсоны - человечества.

В отличие от психологических адаптивных механизмов, психологические новации возникают на коротком по социально-психологическим меркам временном промежутке сразу в едином комплексе, соответствующем определенным интерперсональным организмам (учитывая и феномен переходных форм). Например, общество индустриальное перешло в нано-общество через систему адаптации - транзитивное общество. К тому же, наблюдается вполне закономерное последовательное сокращение временных промежутков между формированием новых интерперсональных пространств. Психологические новации никогда не направлены на приспособление к конкретным условиям обитания, то есть по определению не являются узко адаптивными.

Принято выделять два механизма появления психологических новаций:

- путем постепенного наращивания незначительных интерперсональных изменений;
- вследствие значительных скачков, относительно быстрых перестроек морфологии социального организма.

Между этими двумя подходами нет противоречий. Концепция постепенных изменений (без каких-либо дополнительных гипотез) не может обосновать длительное, без изменений, существование сообществ и практически мгновенное по меркам истории появление психологических новаций: новые интерперсональные системы не могут появляться постепенно, по частям, они должны быть сразу интегрированы в устойчивый общечеловеческий онтогенез.

Важным аспектом в этом направлении мы видим использование методологии интегративной психологии. Актуализировать творческие состояния вне сомнения позволяют многие методы, психотехнологии, представленные в парадигме интегративной психологии. Важным условием здесь является целостность применения предлагаемых методов в пределах всего интерперсонального образовательного пространства. Педагогическая образовательная интерперсона - это ведущая новационная психологическая система.

Таким образом, определить оптимальное сочетание традиционных и новационных систем образования, удовлетворяя психологическую потребность проявления и реализации творческих способностей могут талантливые и гениальные управленцы в системе образования; обеспечить возможность «выхода» талантливой и гениальной личности за стандартные пределы, создав условия, в том числе активизирующие детерминирующие мотивы к творческой деятельности могут талантливые и гениальные личности.

КОГНИТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Мазилов В.А.

д.псх.н., проф., зав.каф. общей и социальной психологии

В последние годы в отечественной психологии наблюдается явное оживление интереса к методологии. Опубликованы монографии, многочисленные учебные пособия и статьи по методологическим вопросам психологии (и их число неуклонно множится), регулярно проводятся научные конференции по методологической тематике. Значительное число разнообразных суждений и обобщений по методологическим проблемам вызывают многочисленные методологические дискуссии, которые находят отражение на страницах популярных психологических журналов.

Можно констатировать, что одним из результатов столь активной методологической работы является существенное продвижение в разработке таких важнейших проблем как предмет и метод психологии, объяснение в психологии и др.

Однако, на наш взгляд, имеются дополнительные возможности для дальнейших методологических разработок, которые пока не используются в полном объеме.

В данной работе речь пойдет о том, чтобы рассматривать методологию как целостную концепцию. В известном определении методология квалифицируется как система «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» (Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г., 1989, с. 359). Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Ранее нами было показано, что методология психологии имеет конкретно-исторический характер, в тот или иной момент времени на первый план выходят различные аспекты методологии в соответствии с новыми задачами, которые решает психологическая наука. На наш взгляд, сейчас наиболее актуальна разработка общей теории методологии (учения «о системе принципов и способов организации и построения теоретической деятельности», согласно вышеприведенному определению).

Можно констатировать, что в настоящее время такой теории не существует. Более того, многими видными методологами высказывается мнение, что единой методологии быть не может, т.к. речь идет о сосуществовании различных методологических подходов, поэтому в лучшем случае возможно комплексное использование различных методологий, в худшем – они являются несопоставимыми.

Подчеркнем, что в нашей работе не ставится задача разработки модели методологии, которая удовлетворила бы всех, – речь идет лишь о разработке целостной методологии, в рамках которой оказались бы объединенными частные методологические модели – предмета, метода, предтеории, факта, теории, объяснения.

Как мы полагаем, такое объединение может оказаться чрезвычайно продуктивным и перспективным. Если ставить задачу разработки когнитивной методологии, то прежде всего необходимо найти основание, на котором будет базироваться эта концепция.

Разработка отдельных вопросов методологии (даже таких воистину судьбоносных для психологии как проблема предмета, метода, объяснения и т.д.), взятых сами по себе, как показали наши предшествующие исследования, не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело к выводу, что методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повестку дня разработку целостной методологии.

Под когнитивной методологией понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т.д. в их взаимосвязи

одР:огнитивнойР<етодологиейР?онимаетсяР>бщаяР<етодологияР?сихологииР:акР=епротиворечиваяР:онцепцияЬ  
ВрактующаяР?роблемыР?редметаЬ <етодаЬ >бьясненияЬ ВеорииР8РВЮ4Ю 2Р8хР2аимосвязиЬ.

. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии.

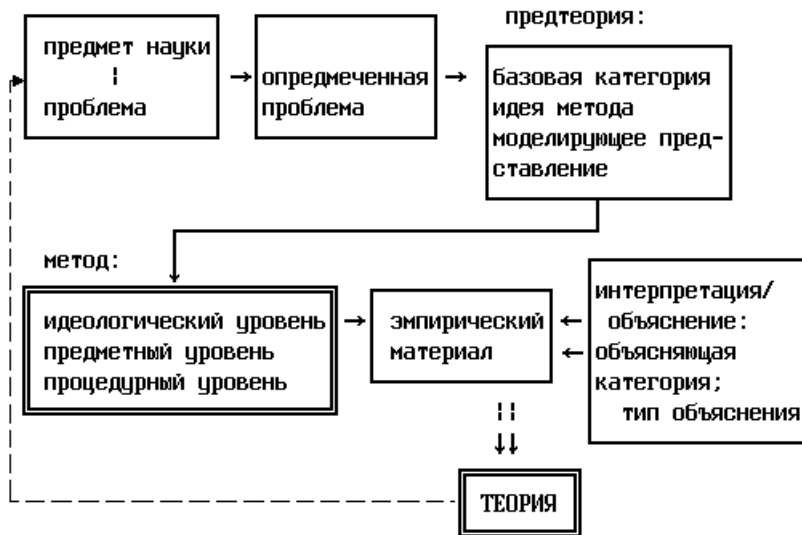
Очевидно, что интегративная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т.е., как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций. Принципиальный вопрос, который необходимо решить, приступая к построению концепции методологии, это вопрос о том, что необходимо взять за основу. Выше мы уже упоминали, что многим авторам такая задача представляется невыполнимой. По нашему мнению, она выполнима, если в качестве основы выступит схема психологического исследования. Подчеркнем, что данная схема является замкнутой, т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы. На этой методологической основе нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологии (Мазилев В.А., 2007).

Отметим, кстати, что данная схема была получена в результате проведения историко-методологического исследования становления психологии как науки. В данном исследовании был реализован системогенетический подход, который в психологии был предложен В.Д. Шадриковым (Шадриков В.Д., 1982) и успешно реализуется в работах его учеников и последователей (Карпов А.В., 2004; Орел В.Е., 2005; Поваренков Ю.П., 2004).

Как показала проверка, данная схема является структурным инвариантом, т.е. характерна для любого психологического исследования.

Дадим эскиз концепции интегративной методологии. Даже чисто эмпирические методы имеют выраженную обусловленность со стороны теоретических представлений. Существуют различные разновидности и модификации эмпирического метода. Было показано, что структура эмпирического метода определяется исходными представлениями исследователя об изучаемом явлении. Такого рода результаты позволили ввести понятие «предтеория». Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений, являющихся основой для проведения эмпирического психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т.п.). Может быть описана структура предтеории: «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения.

Рисунок 1. Модель соотношения теории и метода в психологии



В основе возникновения предтеории лежит проблема. Для того, чтобы проблема стала основой предтеории, она должна быть опредмеченной. Поясним это. В психологии существуют традиции, с которыми психолог (хочет он того или нет) вынужден считаться. К ним в первую очередь относится та, согласно которой психология должна заниматься изучением «психе» (при всех различиях трактовок интуитивное представление является общим и хорошо описывается через самонаблюдение). Объяснение «души» (внутреннего мира - мыслей, чувств, воспоминаний и т. д.) - сверхзадача любой психологии. Даже самые радикальные реформаторы - представители объективной психологии - не уходили от этого. Разрыв с этой традицией лишает права называть свою концепцию психологической. Поэтому даже бихевиоризм Дж. Уотсона был психологическим - хоть и в специфической форме (включенными в поведение), психические явления были сохранены: полемическая риторика не должна никого вводить в заблуждение.

Важно подчеркнуть, что принципиальным является выделение уровней в трактовке предмета (реальный, декларируемый, рационализированный) (Мазилев В.А., 2007). 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).

Другой традицией, которой должна соответствовать опредмеченная проблема - определение психофизиологического статуса исследуемого психического явления. Иными словами, опредмечивание означает, дуалистически (имплицитно или эксплицитно) или монистически будет рассматриваться психический феномен. Таким образом, опредмечивание проблемы это включение ее в контекст так или иначе трактуемого предмета психологии. Центральным элементом в структуре предтеории является базовая категория. Базовая категория фиксирует тип трактовки предмета, определяет основную ориентацию исследования, поэтому имеет самое непосредственное отношение к методу (точнее, идее метода). Базовая категория, таким образом, является основной детерминантой метода. Базовая категория тесно связана с моделирующими представлениями - той моделью, с которой соотнесен предмет исследования (исследование теорий мышления, например, показало, что в качестве моделирующих представлений может выступать поток сознания, направленный ход мыслей, прохождение лабиринта, решение механической головоломки, решение задачи, решение творческой задачи и т.д.).

Основными базовыми категориями в психологических концепциях выступают структура, функция, акт, процесс, генезис и уровень. В зависимости от выбранной базовой категории метод может быть структурным, функциональным, процессуальным и т.п. Генезис и уровень чаще используются в сочетании с другими категориями (в этих случаях исследование имеет комплексную ориентацию). Они также часто выступают в качестве объясняющей категории. Могут быть выделены виды объяснения, используемые в психологии. Используемый метод позволяет получить эмпирический материал, который подлежит интерпретации. Ядром, определяющим вид интерпретации, является объясняющая категория. В «наивных» концепциях,

характерных для ранних этапов развития психологии как самостоятельной науки, часто наблюдается совпадение базовой категории и категории объясняющей. В более поздних концепциях происходит «наложение»: эмпирический материал добывается методом, соответствующим одной категории, а интерпретируется с помощью другой. Это создает возможности для появления других (альтернативных) видов объяснения.

Историко-методологическое исследование позволило также выявить виды психологической теории. Исходным видом является концептуализация эмпирических данных с помощью объясняющей категории, совпадающей с базовой. Для объяснения могут использоваться гипотезы ad hoc. На более поздних этапах появляются теории, в которых для объяснения используется «наложение» схем: метод исследования и метод интерпретации не совпадают, т.к. порождаются различными категориями (базовая и объяснительная категории не совпадают). Таким образом, метод приобретает опосредствованный характер: эмпирические данные уже не представляют собой «непосредственного знания» о психическом, но являются лишь материалом для анализа и интерпретации. Использование эмпирических методов создает возможность для появления теоретических методов исследования в психологии. Схема теоретического метода воспроизводит структуру эмпирического, позволяя психологу моделировать в собственном сознании те или иные процессы. Такой метод может использоваться психологом интуитивно или осознанно. В последнем случае метод может приобретать характер мысленного эксперимента.

Метод в психологии имеет уровневое строение. Могут быть выделены, по крайней мере, три уровня: уровень «идей», уровень «содержаний», уровень «техник». В зависимости от того, на каком уровне раскрывается метод, он выступает существенно по-разному. Понятно, что на высшем уровне метод имеет «идеологические» характеристики (например, структурная интроспекция или объективное функциональное наблюдение). На этом уровне определяется идея метода и основная ориентация исследования. Если идея метода определяется пониманием предмета науки, то ориентация задается соответствующей базовой категорией (структурная, функциональная и т.д.). На этом уровне метод выступает как нормативный, определяющийся базовой категорией (или их сочетанием). На втором уровне («содержаний») проявляется «теоретичность» метода, т. е. интимная связь с теорией (конкретным научным содержанием). Для раскрытия этого уровня метода определяющее значение имеет моделирующее представление. На этом уровне метод выступает скорее как дескриптивный. На этом уровне проявляется реальное соотношение предмета исследования и моделирующих представлений. На третьем («техническом») уровне метод может быть описан через совокупность приемов и операций, его составляющих. Для понимания этого уровня значимо моделирующее представление и ориентация на тот или иной тип объяснения.

Аналогичные уровни могут быть выделены и в теоретическом методе. Показано происхождение теоретического метода из метода эмпирического.

Таким образом, на настоящем этапе разработки когнитивной методологии предстоит объединить в рамках единой непротиворечивой общей концепции частные методологические концепции:

1. Предмета психологии (Мазилев В.А., 2004).
2. Метода психологии (Мазилев В.А., 2005).
3. Предтеории в психологии (Мазилев В.А., 1998).
4. Психологической теории (Мазилев В.А., 2009).
5. Психологического факта (Мазилев В.А., 2009).
6. Объяснения в психологии (Мазилев В.А., 2007).

Отметим, что данная модель позволяет разрешить многие противоречия, зафиксированные в психологической литературе. Она позволяет понять, как в психологическом исследовании сочетаются универсализм и вариативность. Многие позиции, которые на первый взгляд представляются несовместимыми, могут быть описаны и интерпретированы как различные варианты в рамках универсальной модели.

На наш взгляд, данная модель когнитивной методологии может сыграть важную роль в интеграции психологического знания.

## МУЗЫКА КАК КУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Макарова К.В.

д.псих.н., доц.

Московский педагогический государственный университет

Москва

Одним из первых в психологии В.Д. Шадриков обозначил и раскрыл понятие духовных способностей человека, которые понимаются им как функциональная индивидуальность. В них природная сущность обогащается культурными ценностями, моральными нормами, личностным смыслом. Духовные способности - это способности определенного психического состояния, которое близко по механизму к состоянию мотивации и связано с постижением и пониманием. Духовные способности направлены на соотнесение себя с миром и другими людьми. Таким образом, духовные способности В.Д. Шадриков рассматривает как продолжение развития биологических, которые способствуют завершению биологической природы человека. Развитие и проявление духовных способностей может осуществляться при вхождении в духовное состояние и при актуализации личностных качеств человека в деятельности и поведении. В том и другом случае происходит изменение функционального состояния, связанного с эмоциональной напряженностью и интеграция функциональной системы. Общая структура способностей остается прежней, но связи между функциональными, операционными и мотивационными механизмами перестраиваются. Новая интеграция структуры способностей порождает новое системное качество по отношению к поведению и деятельности, способность личности становится духовной.

С вовлечением в рассмотрение влияния на способности факторов духовности, резко меняются критерии оценки способностей и

их количественные характеристики уступают место структурам связей факторов духовности с эмоционально - мотивационной активацией, духовным состоянием, смысловой оценочной регуляцией, пониманием и личностными качествами, обуславливающими развитие духовных способностей с возникновением новых системных качеств при изменении функциональной системы способностей.

Рассмотрим лишь один фактор, влияющий на развитие духовных способностей - музыку как вид искусства, в свою очередь, являющуюся частью культуры. Любая культурная норма в искусстве - это творческий поиск и результат развития переживаний художника, музыканта, архитектора, актера. Каждый вид искусства имеет собственные средства для передачи реальных человеческих переживаний. Если переживания людей при восприятии произведений искусства совпадают с направленностью переживаний автора, то они могут влиять на качество проявляемой способности.

В искусстве человек находится в постоянном поиске смысла и истины, он пересматривает опыт человечества, стереотипы культуры, критерии духовности. Искусство помогает человеку смотреть на одно и то же явление по-разному, формируя восприятие и, главное, отношение к нему. Каждый человек воспринимает произведение искусства по-разному, зависит это и от индивидуальных психических особенностей, свойств личности, мотивации, уровня приобщения к различным видам искусства, жизненного опыта и возрастных особенностей и установок. Специфика переживания зависит от субъективного понимания и приносимого от себя смысла. Мы апперцептируем слова, значения и смысл которых для каждого субъективны « не в большей мере и не в меньшей, чем смысл художественного произведения». По словам Л.С. Выготского, настоящая природа искусства всегда несет в себе нечто преодолевающее обыденное чувство и заключает в себе нечто сверх того, что в нем содержится. «...Искусство берет свой материал из жизни, но дает сверх этого материала нечто такое, что в свойствах самого материала еще не содержится».

Если сравнить вклад чувственных впечатлений, в том числе и от произведений искусства, с огромным богатством познавательных результатов мыслительной человеческой деятельности, то действительно он ограничен и, на первый взгляд, незначителен. Отсюда следует идея А.Н. Леонтьева, «что чувственные впечатления служат лишь толчком, приводящим в действие наши познавательные способности, и что образы предметов порождаются мыслительными - бессознательными или сознательными - операциями, что иначе говоря, мы не воспринимали бы предметного мира». В сознании чувственные образы преобразовываются в понятия, приобретают свое значение. Значения и являются важнейшими «образующими» человеческого сознания. Таким образом, осуществляется управление субъективно-эмпирическими данными, полученными в процессе чувственного познания в операциях мышления и осознания.

Музыка является фактором развития традиций, культуры человека, которые, в свою очередь, определяются социальной моралью и лежат в основе духовности. Принятие морали связано с выбором добра и зла, с определенными эмоциональными состояниями и напряжением сил. Музыка как никакой другой вид искусства, является носителем этой напряженности и разрядки, фактором развития эмоциональной активации.

Описанные теоретические положения были проверены в экспериментальном исследовании влияния музыки как духовного фактора на проявление духовных способностей младших школьников.

Согласно проведенному ранее теоретико-аналитическому исследованию, было выявлено, что наиболее подвержены влиянию музыки эмоционально-оценочные, мотивационные компоненты личности, смысловая регуляция и операционные механизмы способностей

Поэтому целью одного из этапов исследования было доказать, что эмоциональная активация и развитие духовного состояния являются регуляторами качества понимания. Были получены результаты диагностики проявления продуктивности мышления и воображения, интуиции, стремления к целостности, прогнозирования, для чего использовалась адаптированная методика Г.Д. Чистяковой. Выявлялись три уровня понимания на основе представленных текстов без и после прослушивания музыки (вербальный вариант). Исследование включало три серии, в которых предъявлялось по одному музыкальному произведению.

В целом, воздействие музыки ярко прослеживается на изменениях ответов по достижению смыслового понимания, целостной осознанности и продуктивного воображения. Изменения по показателям «поиск смысловых связей» и «стремление к целостности» подтверждает осознание, осмысление и интеграцию услышанного у испытуемого.

Статистическая обработка результатов в каждой из трех серий проводилась парным критерием Т-Вилкоксона. В первой серии все различия достоверны на высоком уровне значимости. Во второй серии - незначимы различия только по показателю «стремление к целостности и интеграции». В третьей серии - в двух показателях «прогноз и интуиция» и «обнаружение скрытых проблем» не выявлено существенных сдвигов результатов. Тем не менее, по сумме баллов в каждой серии установлены статистически значимые различия, что говорит о положительном воздействии музыки на проявления продуктивного мышления и воображения и уровня понимания.

Исследования уровня понимания в зависимости от влияния музыки позволяет предположить, что на понимание влияет развитие внутренней познавательной мотивации, оно является условием для проявления личностью продуктивного мышления. Можно предположить, что музыка стимулирует поисково-исследовательскую активность, которая приводит к повышению возможностей прогнозирования, поиску смысловых связей и интеграции материала, образному воображению.

Музыка в данном случае выступает фактором изменения психического эмоционального состояния, изменения отношения, переструктурирования смысловых связей, которые и влияют на понимание и в дальнейшем на развитие продуктивности деятельности и качественное изменение способностей, которое и будет характеризовать, с нашей точки зрения, проявление духовных способностей.

В целом, было доказано, что эмоциональная активация и развитие духовного состояния в результате прослушивания значимой музыки усиливают образование смысловых связей и качество понимания, которые в свою очередь обуславливают качественные изменения способностей, проявляющиеся в показателях продуктивного мышления и воображения младших школьников. И что музыка действительно является одним из духовных факторов, оказывающих влияние на вхождение в духовное состояние и

развитие духовных способностей.

## К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Михеева Ю.В.

психолог отделения психолого-педагогической помощи семье и детям  
Комплексный центр социального обслуживания населения «ИЗГЕЛЕК»  
Уфа

Петрова Л.А.

педагог-организатор подросткового клуба «Поиск»  
Объединение детских и подростковых клубов «ЙЭШЛЕК»  
Уфа

На сегодняшний день государство пересмотрев систему государственных стандартов образования, способствует разработкам ученых новых путей в личностном развитии человека. Одним из путей решения данного вопроса известный педагог К.Д. Ушинский определял антропологический подход к образованию как методологический принцип в контексте развития педагогики, предполагающий соотнесение любого знания об образовательных и воспитательных явлениях и процессах со знаниями о человеке. Антропологический подход дает возможность рассматривать образование и воспитание как объективный процесс с одной стороны, биологической природой самого человека, а с другой - образовательным и воспитательным идеалом. Если биологические факторы прежде всего наследственность, обуславливая физическое саморазвитие организма, составляют антропологическую основу педагогического процесса, то образовательный и воспитательный идеал, вырабатываемый обществом, является его социокультурной основой.

По сути, к этому же выводу приходит А.И. Субетто, который, развивая идею Н.П. Дубинина о принципе «социальной наследственности», считает, что генеральный путь решения педагогических проблем - это реализация системогенетического подхода.

К аналогичным выводам пришла большая группа ученых - Н.Н. Пахомов, В.М. Розов, В.Н. Сагаатовский, О.В. Долженко, В.П. Зинченко. Эти ученые считают, что в существующем виде воспитание и образование оторваны от культуры, от жизни, утрачивают культурный, нравственный, личностный смыслы, вследствие чего над человеком нависла опасность, связанная с отсутствием системы ценностей и целей в жизни, без которых происходит деградация его сущности. Отказ от технократической системы воспитания, по их мнению, требует переориентации науки и практики на антропологический путь. Природосообразное воспитание и образование должны отразить в себе и всеобщие универсальные законы природы, и законы природы человека.

В системогенетическом подходе выделяется два уровня психологического анализа субъекта труда: функциональный и структурный. В рамках функционального исследуется психологическое содержание профессиональной активности субъекта на уровне цели, познания и представления о ситуации, плана и планирования, контроля и регуляции. На уровне структурного анализа исследуются индивидуальные качества субъекта, которые влияют на эффективность профессиональной активности.

Выделено 2 группы таких качеств: профессионально важные и профессионально значимые (ПВК и ПЗК). В роли ПВК могут выступать профессиональный опыт, они определяют профессиональную компетентность субъекта и обеспечивают непосредственную реализацию цели. В качестве ПЗК выступают характерологические качества, компоненты мотивационной сферы индивида, они влияют на эффективность отношений к содержанию и условиям профессиональной активности.

Качественная определенность субъекта труда определяется содержанием решаемых задач. Выделено три ведущих группы профессиональных задач, а соответственно им - три ведущие формы профессиональной активности: функционирование (реализация, исполнение), формирование (становление, развитие) и регулирование. Соотношение между ними относительное, тем не менее, ведущей формой реализации субъекта труда является профессиональная деятельность, а ведущими формами его становления - профессиональное развитие.

Наиболее последовательно в отечественной психологии проблема субъекта исследовалась в трудах С.Л. Рубинштейна и его учеников. Подводя общий итог методологическим разработкам, предпринятым в рамках школы С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Завалишина выделяет наиболее существенные характеристики человека как субъекта, которые имеют существенное значение для целей психологического анализа и последующей операционализации субъекта труда.

1. Человек как субъект - это высший уровень бытия, взаимодействующий с природным и социальным миром и практически преобразующий его.

2. Существенной характеристикой субъекта является его «качественная определенность», в связи с чем методологически продуктивно во многих случаях выделение субъектов разных форм и уровней активности человека в мире (субъекты познания, труда, жизни и т.д.).

3. Важнейшая функция субъекта - интеграция. Во-первых, субъект интегрирует свое внутреннее, обеспечивая тем самым целостность, взаимосвязь разных психических свойств, состояний и т.д. Во-вторых, он осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т.д.), т.е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач» (Климов Е.А., 1982).

Зафиксированные положения позволяют непосредственно перейти к определению психологической структуры субъекта труда. Е.А. Климов определяет данное понятие следующим образом: «В общем виде под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, целям, средствам и условиям деятельности (трудовой)» (Конопкин О.А., 1995).



Намечая перспективу структурного анализа субъекта труда, Б.Г. Ананьев писал: «При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» (Ананьев, 1980). Ведущим показателем продуктивности деятельности является ее эффективность, которая в свою очередь оценивается на основе параметров производительности, качества и надежности.

Исходя из сказанного, 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.

Интересно, что профессиональная деятельность направлена на преобразование окружающей действительности. Вообще многоуровневая система профессионального образования создана для того, чтобы обеспечить формирование и высокопродуктивное функционирование данной формы профессиональной активности 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» (Асмолов А.Г., 1990).

Развивая идею С.Л. Рубинштейна о регулятивной функции психики, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и ряд других исследователей выделяется еще одну форму активности субъекта труда - регулятивную. Если регулятивные механизмы не обеспечивают эффективное достижение цели деятельности, тогда уже включаются механизмы качественного преобразования субъекта труда: научение и развитие. Таким образом, выделить следующие ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности, регулирование деятельности, преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности.

В зависимости от формы активности субъекта труда будут различаться и параметры оценки ее эффективности, которые используются для выделения соответствующих ПВК. Так, для оценки эффективности учебной деятельности используются такие показатели: успеваемость, скорость, качество обучения и т.д.; для оценки эффективности регуляции используются показатели адекватности программы деятельности поставленной цели, показатели соответствия уровня притязаний возможностям; для оценки эффективности оптации - скорость и точность (адекватность) выбора профессии.

#### «ГЕНЕЗИС СПОСОБНОСТЕЙ КАК ПЕРВИЧНОЙ СТИХИИ...»

Панов В.И.

чл.-корр. РАО, зав.лаб. экпсихологии развития

Учреждение РАО Психологический институт

Москва

Генезис способностей как первичной стихии,  
как некоторой природной, досознательной целостности,  
не испытавшей рефлексии,  
и развитие способностей через раздвоение,  
через рефлексии, оценку, через свободу поведения  
еще нуждаются в анализе.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

Чтобы раскрыть смысл приведенного эпиграфа, обратимся к одному из самых наглядных видов способностей - способности ребенка проявлять двигательную активность.

Начнем с того, что, как известно, ребенок от природы (от рождения) наделен способностью и потребностью осуществлять пространственные движения. В этом смысле двигательная активность предстает как «первичная стихия», еще не испытывающая и еще не подвергнутая рефлексии. На этом этапе можно говорить о ребенке как субъекте двигательной активности, но не о субъекте двигательного действия и тем более двигательной деятельности. Субъект двигательного действия появляется тогда, когда, во-первых, появляется цель для осуществления именно этого, конкретного движения и когда это движение становится операциональной частью достижения данной цели; во-вторых, когда осуществление этого движения расщепляется на исполнительную и регуляторную составляющие, причем последнее естественно требует рефлексивного отношения и соответствующей способности. К этому необходимо добавить 3-е условие, которое созвучно тезису В.Д. Шадрикова о необходимости понимания деятельности как искусства, т.е., в нашем понимании, как проявления творческой природы, творческой сущности развития психики. И в этом смысле - понимания деятельности, по словам В.Д. Шадрикова, «как счастья, как формы са

Ю (адриковаБ «:акРАчастьяБ :акPDормыРАаП<овыраженияБ :акPDормыРАтановленияPGеловекаPВемЬ GтоP7алоPбеноP2P?отенцииБ :акP7авершениеP?природыPGеловекаP?утемP@азП2итияP5гоP2озможностейи.

вития его возможностей». Поэтому в качестве 3-го условия превращения двигательной активности из природной способности в способность быть субъектом двигательного действия мы рассматриваем принцип единства интериоризации-экстериоризации психических новообразований. Согласно этому принципу обретение психикой человеческой формы существования происходит первоначально как процесс интериоризации представленных в окружающей среде способов человеческой деятельности и культуры, а затем как процесс экстериоризации (опредмечивания и отчуждения) психических новообразований, порожденных на этапе интериоризации (Панов В.И., 2008; 2009).

Однако выполнение перечисленных условий требует определенного методологического отступления. Дело в том, что освоение любой деятельности (в том числе и двигательной) является для ребенка не самоцелью, а средством проявления и развития своих психических возможностей. Или, другими словами, условием и средством актуализации творческой природы развития психики. Но это означает, что генезис двигательной активности мы уже не можем рассматривать в гносеологической логике анализа, т.е. исходя из изначальной заданности предмета, структуры и целевого результата деятельности. Чтобы рассмотреть превращение психической активности - как проявления творческой природы развития психики, в деятельность - как нормативно заданную и тем самым ограниченную психическую активность, мы должны перейти в онтологическую логику. И, соответственно, рассматривать развитие двигательной активности не со стороны нормативно определенной деятельности и формирования необходимых для ее выполнения способностей, а с противоположной стороны - со стороны психической активности (в данном случае - двигательной) в спонтанной еще ее форме, т.е. словами В.Д. Шадрикова «как некоторой природной, досознательной целостности, не испытавшей рефлексии».

И тогда возникают принципиальный вопрос: понятия «активность», «деятельность», их «субъект» и «субъектность» следует рассматривать как понятия, обозначающие разные виды психической реальности, или же как понятия, обозначающие разные проявления одной и той же психической реальности?

Как уже было сказано, для наглядности и большей семантической определенности указанных понятий будем иллюстрировать наши рассуждения на примере двигательной активности

акРСжеР1ьлоРАказаноЪ

4ляР=аглядностиР8Р1ольшейРАемантическойР>пределенностиРСказанныхР?онятийР1удемР8ллюстрироватьР=ашиР@ассужде  
нияР=аР?римереР4вигательнойР0ктивностиЪ.

. Причем применительно к двигательному развитию детей старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этом возрасте разные сферы психики переживают интенсивное развитие, что позволяет более наглядно представить их динамику. Кроме того, известно, что именно движения выступают в качестве операционального компонента овладения ребенком другими, в том числе продуктивными, видами детской деятельности (изобразительной, игровой, учебной, и т.п.), столь необходимыми для его общего психического развития.

Исходя из вышеизложенного и опираясь на анализ разных подходов (и смыслов) к пониманию понятий «активность», «деятельность», «субъект» и «субъектность» (Абульханова К.А., 1973; Запорожец А.В., 1986; Леонтьев А.Н., 1983; Небылицын В.Д., 1976; Осницкий А.К., 1996; Петровский В.А., 1995; Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты, 2001), были разработаны следующие теоретические (онтологические) позиции изучения двигательной активности «как природной стихии» и ее превращения в нормативно заданную деятельность (действие):

1. развитие двигательной активности происходит в своеобразном континууме, на одном полюсе которого она предстает как спонтанная, нецеленаправленная и произвольно нерегулируемая потребность в движениях. А на другом полюсе - как совокупность произвольно выполняемых и контролируемых движений, т.е. двигательных действий, осознанно и целенаправленно совершаемых человеком в качестве двигательных актов и/или операций для решения вполне определенных задач собственно двигательной деятельности;

2. «деятельность» при таком понимании «активности» предстает как высшая форма конкретной реализации психической активности, когда индивид из «субъекта спонтанной активности» превращается в «субъекта деятельности», целенаправленно реализующего свою активность в форме тех или иных действий (в нашем случае - двигательных);

3. способность быть субъектом двигательного действия включает в себя: способность исполнять требуемые движения и рефлексивную способность к контролю за правильностью выполнения этих движений;

4. генезис развития двигательной активности должен включать в себя следующие стадии развития субъектности как способности быть:

- субъектом перцептивной активности как субъекта восприятия движения-образца, результатом (продуктом) которого выступает формирование зрительного образа (модели) движения, демонстрируемого педагогом;

- субъектом подражательного воспроизведения движения-образца за счет актуализации внутренних ресурсов моторики (Запорожец А.В.) - субъектом подражания движениям, демонстрируемым педагогом;

- субъектом произвольного выполнения необходимого движения при внешнем контроле (со стороны педагога) за правильностью этого движения, т.е. со-субъектом произвольного контроля (совместно с педагогом) осуществляемых двигательных действий;

- субъектом внутреннего (интериоризованного) контроля за правильностью произвольно выполняемого требуемого движения, когда воспроизведение требуемого движения-образца происходит на основе субъективного, внутреннего контроля (интериоризованной функции произвольной регуляции);

- субъектом внешнего (экстериоризованного) контроля за правильностью выполнения требуемого движения другим индивидом. На этом этапе обучения реализуется потребность в экстериоризации интериоризованных и субъективированных ранее функций произвольности и рефлексивного контроля вовне, следя за правильностью выполнения движений другими.

Эмпирическая проверка этой модели становления субъектности у детей среднего и старшего дошкольного возраста был проведена совместно с Г.П. Поздняковой, Э.В. Лидской и Ш.Р. Хисамбеевым (Панов В.И., 2009).

Выводы.

1. Несмотря на сложившуюся в психологии традицию рассматривать понятия «активность», «деятельность» и «субъект» как исходные понятия для разных подходов, эти понятия можно рассматривать как обозначающие одну и ту же психическую реальность (в данном случае - двигательную активность), но на разных стадиях ее становления, на разных стадиях ее генезиса «как природной стихии».

2. Становится понятным онтологический смысл активно используемого в последнее десятилетие понятия «субъектность»:

субъектность - это психическая активность, обретающую форму действия (действий).

3. Понятно, что приведенная теоретическая схема становления субъектности как развития способности к двигательной активности в способность к двигательному действию (деятельности) представляет собой «идеальную модель», абстрагированную от реального процесса развития субъекта у реального индивида в условиях реального обучения. В реальной ситуации выделенные этапы развития субъектности, конечно же, накладываются друг на друга и формирование одних из них возможно опережает развитие других. Но эта модель позволяет понять, что для развития субъекта двигательной активности до уровня полноценного субъекта двигательной деятельности необходима сформированность каждого из указанных уровней и что развитие каждого последующего уровня субъектности опосредуется качеством развития предшествующего (-их) уровня (-ей).

4. Представленный подход к развитию способностей относится не только к двигательной активности дошкольников. Напротив, он применим и к другим возрастам и к другим видам проявления и развития психической активности и деятельности (Панов В.И., 2009).

## ИНТЕГРАТИВНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ОБОБЩЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рубцова Н.Е.

к.псих.н., доц., зам. начальника

Управления по обеспечению опытно-экспериментальной деятельности РАО

Москва

Актуальность темы обусловлена потребностью теории и практики в наличии психологической классификации профессиональной деятельности и противоречивостью существующих классификаций, в которых проявляются неполнота и противоречивость, состоящие в том, что многие сложные виды труда одновременно относятся сразу к нескольким, иногда - альтернативным классам данных классификаций.

На основе выполненного анализа системных, субъектных, деятельностных и классификационных оснований сделан вывод о необходимости приведения методологических оснований психологической классификации профессиональной деятельности в соответствие с объективным состоянием реальной сферы профессионального труда и с современными достижениями психологии труда и других отраслей психологического знания, связанными с изучением профессиональной деятельности.

Указанное развитие методологических оснований выполнено в рамках разработанного нового методологического подхода к психологической классификации профессиональной деятельности, получившего название «интегративно-типологического». Обоснование такого названия состоит в том, что, данный подход соответствует типологическому, а не признаковому подходу к построению психологической классификации профессиональной деятельности, а во-вторых, в его рамках учитываются и реализуются разноуровневые механизмы интеграции психологического содержания профессионального труда, в том числе - и механизмы межтиповой интеграции.

Психологическая оценка и классификация профессиональной деятельности должны основываться на ее наиболее фундаментальных психологических характеристиках, детерминированных тремя базовыми отношениями между деятельностью конкретного субъекта труда и содержащей данную деятельность метадеятельностью метасубъекта совместного труда. К данным отношениям относятся следующие: «субъект труда - метасубъект совместного труда», «деятельность субъекта труда - совместная метадеятельность», «предмет труда - метапредмет совместного труда». При этом в реальной деятельности все эти базовые отношения необходимо учитывать одновременно, равно как и специфицирующие их отдельные психологические признаки деятельности, стремясь выделить такие психологические типы деятельности, которые соответствуют не только дифференциации, но и разноплановой интеграции ее базовых показателей. Каждый ключевой признак является континуальным в пространстве профессиональной деятельности, поэтому необходим учет интегративных эффектов, возникающих как при одновременной представленности в деятельности крайних значений того или иного признака, так и при выраженности определенных промежуточных, переходных значений. При этом выделение психологических типов за счет интеграции первичных базовых психологических признаков деятельности с необходимостью должно быть дополнено интеграцией второго порядка - межтиповой, приводящей, в свою очередь, к выделению психологических типов 2-го порядка - метатипов.

Теоретическая концепция подхода в сжатом виде формулируется в виде следующих базовых положений. Отношение «субъект труда - метасубъект совместного труда» специфицируется с помощью показателей управленческого, исполнительского и автономного характера труда. Базовое отношение «деятельность субъекта труда - совместная метадеятельность» специфицируется с помощью базовых уровней организации и регуляции деятельности - долговременной, оперативной и текущей регуляции. При этом на основе данного базового отношения в профессиональной деятельности выделяются 4 интегративных метатипа: «Текущая регуляция», «Оперативная регуляция», «Средняя долговременная регуляция» и «Высокая долговременная регуляция». Отношение «предмет труда - метапредмет совместного труда» специфицируется за счет выделения трех базовых типов объектов труда (материальные, информационные и субъектные) и трех базовых целей труда (материальное преобразование, познание и информационное воздействие). Данное отношение раскрывается в психологическом плане посредством соотношения ключевых типов операций, выполняемых субъектом труда в процессе трудовой деятельности и определяемых, в свою очередь, сочетанием указанных базовых типов объектов и целей труда. При этом девять возможных типов операций посредством механизмов интеграции сводятся к следующим интегративным метатипам: операции чувственного восприятия и предметных действий, операции создания и обработки информации; операции интерперсонального взаимодействия; интегративный тип операций, соответствующий значимой выраженности операций всех предыдущих типов.

Обобщенная интегративно-типологическая психологическая классификация профессиональной деятельности может быть

представлена в виде многомерной иерархической системы, основанной на разноуровневых механизмах интеграции (механизмах интеграции нулевого, первого и второго порядка, а также системной и метасистемной интеграции), состоящей из 21 обобщенного психологического типа, объединяемых полисистемным образом в метатипы, соответствующие базовым отношениям деятельности.

Разработанный интегративно-типологический подход и соответствующий ему метод интегративно-типологической психологической классификации профессиональной деятельности прошли эмпирическую проверку, в результате которой подтверждены полнота и непротиворечивость построенной классификации, а также внутритиповая и внутриметатиповая психологическая гомогенность при соответствующей межтиповой и межметатиповой психологической гетерогенности.

## МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА И ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Свешникова С.Л.

соискатель кафедры социальной психологии

Костромской государственной университет им Н.А. Некрасова

Кострома

В настоящее время актуальной становится проблема изучения мотивационной сферы, как части личности, наиболее подверженной влияниям со стороны общества. Мотивационная сфера личности состоит из некоторой совокупности мотивов, находящихся в разных отношениях между собой. Это могут быть отношения иерархии, взаимного дополнения, конкуренции, выстраивания во временной или жизненной перспективе (Соловьева В.А., 2006).

По мнению Ж. Нюттена, мотивационные образования, локализованные во времени образуют временную перспективу или перспективу будущего. Перспектива будущего - это когнитивно-мотивационный конструкт, который является результатом мотивационного целеполагания и оказывает влияние на мотивацию (Нюттен Ж., 2004). Изучению мотивационной сферы и временной перспективы посвящены многочисленные исследования. В одних исследованиях временная перспектива рассматривается как самостоятельное понятие, в других - как свойство личности (Абульханова К.А., Березина Т.Н., 2001). Эксперименты Ж. Нюттена показали, что люди с более протяженной временной перспективой имеют более сильную мотивацию. К.В. Карпинский в своих исследованиях определил, что у делинквентных юношей будущая временная перспектива всегда укорочена, тогда как другие их сверстники осмысливают свою жизнь на значительный период.

Полученные в ходе исследований результаты подтверждают наличие взаимосвязи мотивационной сферы и временной перспективы. В связи с этим актуально рассмотреть вопрос характера взаимосвязи, определить отношения между временной перспективой и мотивационной сферой как системой, изучить особенности формирования временной перспективы от внутренних и внешних условий.

В нашем исследовании мы определили различия в проявлении свойств временной перспективы (длительность, насыщенность, содержательность) у представителей двух групп подростков: «обычных школьников» и подростков, склонных к девиантному поведению. Мы изучили свойства временной перспективы в зависимости от личностных особенностей, в том числе мотивационных образований, свойств личности и ценностных ориентаций. По результатам исследования можно предположить, что свойства временной перспективы, прежде всего, определяются характером и направленностью актуального социального окружения, реальной или виртуальной включенностью подростка в значимые социальные контакты, а также теми возможностями, которые доступны или предлагаются социальным окружением для развития и расширения круга интересов, потребностей и стремлений.

## ОПЕРАТИВНОСТЬ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Таллина О.А.

к.псих.н., доц. кафедры психологии младшего школьника

Московский педагогический государственный университет

Москва

Мы рассматриваем оперативность как общий механизм развития способностей в деятельности. Понимание развития способностей неотделимо от понимания психологической сущности способностей как свойств функциональных систем, реализующих определенную психическую функцию (Шадриков В.Д.). По аналогии с психическими функциями в структуре способностей можно выделить функциональные механизмы, заданные генетическим путем, и операционные механизмы, приобретаемые человеком в течение жизни в процессе социализации. Соотнесение способностей с психическими функциями дает возможность обратиться к проблеме оперативности психического отражения как тонкому приспособлению его к особенностям отражаемых объектов действительности. Эти особенности должны быть существенны для выполнения определенных действий в соответствии с задачей.

Оперативность психического отражения служит преодолению избыточности и неопределенности ситуаций для человека. Универсальность человека по отношению к меняющейся среде является его природным свойством, выработанным в процессе эволюционного развития. Наделенный от природы общечеловеческими способностями психического отражения, человек имеет возможность гибко использовать их в многообразных условиях жизнедеятельности. Оперативность дает ключ к пониманию развития психического отражения в направлении тонкого приспособления к предмету деятельности. Путем такого приспособления общие психические способности приобретают черты специальных, и в этом случае можно говорить о

специальных способностях, как о способностях к специальным видам деятельности.

В качестве примера специальных способностей нами изучались музыкальные способности, которые являются оперативным проявлением общих способностей. Это один из бесчисленных вариантов развития психического отражения, причем в этих вариантах всегда сохраняется инвариант - сущность психических способностей. Таким образом, музыкальные способности - это свойства функциональных систем, реализующих функции восприятия, сохранения и переработки музыкального материала.

В чем же заключается специфика музыкальной деятельности? Предметом ее является музыкальное произведение, состоящее из звуков. Звуки музыки, с одной стороны, имеют такую же физическую природу, как и остальные звуки окружающей действительности, то есть они обладают акустическими параметрами, свойственными звуку как физическому явлению. Акустические параметры отражаются в психологических характеристиках высоты, тембра, громкости, длительности. С другой стороны, звуки музыки имеют дополнительные психологические характеристики, связанные с их особой организацией. Чем более специфично для музыки свойство звука, тем более тонкой организацией оно обладает. Наиболее существенна для музыки высота звука. Система качественных отношений высот звуков выражается в ладовой организации. Лад - основа интонации, которая, в свою очередь, свертывает на себе музыкальный художественный образ - содержание музыкального произведения.

Так как создание музыкального образа является целью музыкальной деятельности, восприятие ладовых тяготений - это важнейшая музыкальная способность. В экспериментальном изучении ладового звуковысотного восприятия установлено, что оно развивается из общей способности путем придания ей черт оперативности. Оперативность звуковысотного восприятия заключается в формировании оперативного образа - ладового эталона. Ладовый эталон содержит необходимые и достаточные параметры высотной организации звуков с точки зрения достижения цели музыкальной деятельности. Высота, как наиболее значимое свойство, требует и соответствующих способов звуковысотного восприятия (операционных механизмов).

Все эти оперативные черты звуковысотного восприятия складываются в процессе взаимодействия с музыкальным материалом в музыкальной деятельности. Чем больше опыт такой деятельности, тем больше возможностей для формирования приспособительных к ладовой организации звуков средств и способов восприятия. Экспериментально установлено, что с возрастанием опыта увеличивается доля оперативных проявлений в звуковысотном восприятии. В этом и заключается роль специальной деятельности как условия развития оперативных черт способностей.

В принципе, человек способен ко всем видам деятельности - и тем, которые существуют, и тем, которых еще нет. Но уровень освоения и выполнения деятельности будет различным в зависимости от уровня общих способностей. На основе имеющихся общих способностей в соответствии с требованиями деятельности происходит развитие общих способностей и специализация их. Поэтому точнее говорить не о соотношении общих и специальных способностей, а о соотношении «общего» и «специального» в способностях.

Оперативность, как фундаментальная особенность психического отражения у человека, позволяет ему, преодолевая избыточность и неопределенность окружающего мира, гибко и точно действовать в нем.

## ПЕРСПЕКТИВЫ СЕМИДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Турчин А.С.

к.псх.н., доц., зав.каф. психологии

Ивановский государственный университет

Иваново

Применение системогенетического подхода к психолого-педагогической проблематике может определяться необходимостью существенного переосмысления и анализа теоретического арсенала педагогической психологии, которой требуются соответствующие духу времени методы и приемы учебно-воспитательной деятельности. Данный подход соотносим в общетеоретическом плане с культурно-исторической теорией развития

Эвристический потенциал отечественной педагогической психологии во многом остается невостребованным, прежде всего, из-за отсутствия глубокого теоретического анализа вкладов отдельных научных школ в разработку проблематики средств и условий обучения. Нужен содержательный анализ подходов к организации экспериментальных исследований особенностей включения в структуру обучения знаний и способов деятельности, апробированных в смежных с психологией науках, уточнение границ приложимости данных, полученных в них, к современной психолого-педагогической проблематике. Разработка средств и способов контроля развивающего эффекта внедрения новых педагогических технологий предполагает также соотнесение психологической теории с реалиями инновационной педагогической практики.

Этому способствует отмеченное еще Л.С. Выготским очевидное обстоятельство: развитие педагогической психологии не может быть представлено как линейный процесс накопления эмпирических фактов без введения их в русло серьезного научно-методологического анализа и теоретического обобщения. Относительная ценность эмпирических исследований и абсолютизирование эмпирической доказательной базы, противоречащей правилу «бритвы Оккама», когда с помощью диагностических опросников и математических методов фиксируется множество корреляций, по сути, демонстрирующих состояние, обозначенное Й. Гербартом как «статика духа». В.В. Давыдов неоднократно подчеркивал, что, таким образом, умножая эмпирические факты и фиксируя связи между ними, в педагогической психологии мало что можно открыть, и, тем более, добиться конструктивных изменений. Многие психологи отмечают в этой связи новое пришествие «описательной психологии», формально не нуждающейся в идее развития и замыкающейся в своем узком «отраслевом» поле.

Обозначенное выше состояние психолого-педагогической проблематики в миниатюре напоминает уже пережитый в начале XX в. открытый кризис психологической науки. Те же узнаваемые проблемы с редукцией содержания предмета психологии,

недостаточно четкая методологическая основа, существенное снижение внимания к проблеме метода экспериментального исследования психической реальности, угроза функционализма, попытки «соединения несоединимого», когда консультативная и психотерапевтическая практики строятся без учета научного наследия отечественных школ. Если добавить к этому «терминологическую разногласию» и усложнение учебников психологии, чему в немалой мере способствует непрегнантность, смысловая «непрозрачность» текстов, а также наводнение полок книжных магазинов работами из серии «сам себе психолог», то складывается довольно тревожная картина все более углубляющегося отрыва психолого-педагогической практики от теоретико-методологических основ.

Об опасности этой тенденции предупреждают психологи, относящиеся к различным научным школам: ученики Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.С. Костюка. Особое внимание этим проблемам уделено представителями ярославской психологической школы (Карпов А.В., Кашапов М.М., Мазилов В.А., Нижегородцева Н.В., Поваренков Ю.П. и др.), призывающих переосмыслить методологические основания психологии и предлагающих свое, в частности, метапсихологическое понимание ее научных перспектив.

В защите также нуждается сама идея экспериментально-генетического метода. Неоправданно широкое толкование понятия «экспериментально-генетический метод» нередко приводит к редукции его действительного содержания набором квазиэкспериментальных процедур, а, следовательно, выхолащиванию его подлинного содержания. При всем богатстве опыта использования этого метода, отсутствие четких принципов существенно ограничивает его применение в педагогической практике.

Можно выделить и третью сторону проблемы эффективности построения обучения, а именно, семиотический аспект, который в культурно-историческом плане может быть определен как управляемый семиозис (Айдарова Л.И., Венгер Л.А., Габай Т.В., Гамезо М.В., Глотова Г.А., Давыдов В.В., Маркова А.К., Панов Е.Н., Решетова З.А., Салмина Н.Г., Сапогова Е.Е., Цукерман Г.А. и др.).

Отмечая угрозу редукционизма, в том числе и достаточно недавние его примеры, нельзя впадать в крайность самоизоляции педагогической психологии от смежных научных дисциплин. Так, психология обучения, как ее структурный компонент, не сможет эффективно развиваться как подотрасль психологической науки, если будет в методологическом плане заниматься лишь конкретизацией общих психологических закономерностей в рамках своего предмета.

В современной психолого-педагогической литературе, посвященной теории и практике инновационных процессов в психологии образования, отмечается, что простое заимствование эмпирического опыта в образовании не является эффективным, поскольку он не может быть эффективно «пересажен» на новую, неподготовленную почву. Заимствуется идея (т.е. теоретико-методологические основания), а опыт (эмпирическая практика) должен создаваться заново, с учетом общих закономерностей, в том числе и выявленных в смежных с педагогической психологией дисциплинах.

В современной школьной практике не достаточно учитывается также неравномерность темпа психического развития, которая может быть понята как несинхронность появления и проявления интеллектуальных возможностей у детей одинакового возраста. Это относится как к временным задержкам психического развития у дошкольников и младших школьников (для последних это часто грозит переводом в классы коррекции), так и к явлению опережения (временного) среднего темпа развития детей одного возраста.

В процессе организации обучения не достаточно учитываются различные типы мышления, точнее, абсолютизируется теоретическое мышление, понимаемое как формально-логическое (по Ж. Пиаже), что подтверждает предположение о том, что в школьной практике развитие понимается как суммарный результат некоторого накопления, и как линейный, возвышающийся процесс изменения интеллектуальных возможностей обучаемого.

Для теории и практики отечественной педагогической психологии эти заблуждения вовсе не являются безобидными, поскольку на их основе осуществляется наступление на новшества в содержании и методах обучения. Недостаточно внимание к проблеме учебных средств в психологии обучения приводит к тому, что самые современные педагогические технологии оказываются под угрозой последующей примитивизации, в том числе из-за непонимания школьными учителями семиотического компонента данных технологий.

Можно выделить несколько проблем, рассмотрение которых может составить теоретическую основу дискуссии о месте семиотических средств, в частности моделирования, в структуре современной психологии обучения. Так:

1. Учебное моделирование однозначно воспринимается большинством исследователей знаково-символических средств как высший уровень развития семиотической функции. Однако логика прохождения уровней развития семиотической функции не согласуется с тем, что обучаемые с так называемым «гуманитарным складом ума» обходятся в своих субъективных открытиях без строгого моделирования. Они не испытывают трудностей, работая в двух планах (т.е. используя схематизацию, не отрываясь от реальности или текста).

2. Учебное моделирование в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова понимается как центральное действие в структуре учебной деятельности. Это создает иллюзию возможности его полноценного формирования в процессе обучения младших школьников. Школьные учителя в этой связи не всегда правильно понимают его функцию и не могут эффективно организовывать его формирование в процессе первоначального обучения учащихся.

3. Возможно, такие особенности использования двух высоких уровней знаково-символической деятельности (схематизации и моделирования) отражают содержательную специфику знака и символа. В семиотике и психологии их просто противопоставляют, опираясь на принципиальное различие в репрезентации объектов. Приоритет отдается знаку, как более «прозрачному» средству, репрезентирующему объект в соответствующей логике. Символ, в силу его скрытой внутренней сущности, считается менее эффективным средством. Но и символ не является чем-то чужеродным в генезисе семиотических средств. Сведение магистрального пути семиозиса к знаковым средствам обедняет теорию и практику обучения. Ортогенез, как основная линия развития семиотических средств, по нашему мнению, не является достаточно продуктивной идеей, тогда как

идея кладогенеза в большей степени отвечает задаче интерпретации множественных и неоднородных проявлений психической реальности.

Основная идея, составляющая научную новизну нашего исследования, состоит в том, что в основе развивающего обучения лежит управляемый семиозис (управляемый процесс введения знаков и знаковых систем в функции средств учебной деятельности). Обучение, построенное в соответствии идеей о системном типе ориентировки (Решетова З.А., 1983) и третьем типе учения (Давыдов В.В., 1996), должно опираться на высокие уровни развития семиотических средств, т.е. схематизацию и моделирование.

Можно говорить о семиодеятельностном подходе к обучению, который представляет собой совокупность психолого-педагогических (учебных) действий, способствующих присвоению основ человеческой культуры (Давыдов В.В.), и, прежде всего, его специфических семиотических средств - психологических орудий. Он составляет одно из центральных условий повышения качества образования, так как создает его инструментальную основу (знаки, по Выготскому Л.С., - это психологические орудия, с помощью которых человек овладевает миром).

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ КАК СИСТЕМА

Харитонов Г.В.

соискатель кафедры социальной психологии

Московский городской педагогический университет

Москва

Процесс образования не прекращается до конца сознательной жизни человека. Непрерывность образования является основной чертой процесса образования. Цели, содержание, формы образования непрерывно видоизменяются. Для реализации доктрины непрерывности образования появилась потребность в создании согласованных, взаимосвязанных между собой образовательных программ. Мировой опыт свидетельствует, что одним из направлений повышения эффективности образования является его стандартизация.

Процесс стандартизации образования напрямую связан с развитием системы образования. Что представляет собой образовательная система?

По определению П.К. Анохина «системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов, направленного на получение полезного результата»[2].

Система при этом рассматривается как целостная структура с многообразными типами связей между элементами, а также с другими системами. Кроме того, исследуемая система может одновременно являться подсистемой других систем.

И.А. Зимняя отметила основные характеристики образовательной системы: «образование как социальный институт есть сложная система, включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и т.д.»[4]

По Н.В. Кузьминой, педагогическая система образования может рассматриваться как подсистема в общей системе образования. Она, в свою очередь, имеет свои подсистемы, в целом характеризуясь пятью структурными элементами (цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги).[2, С.49]

Образовательная (педагогическая) система – это «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения» [6].

В статье 8 Закона РФ "Об образовании" система образования в стране закрепляется как совокупность:

- а) системы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- б) сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов;
- в) системы органов управления образованием и подведомственных им учреждений и предприятий [3].

Поэтому подход к исследованию проблем стандартизации образования должен быть междисциплинарным системным подходом, позволяющим исследовать структуру, характер внутренних связей, отношений, функцию образовательных стандартов.

Объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества образования. Стандарт образования является основным нормативным документом и является основой для создания других нормативных документов (учебных планов, положений об аккредитации учебных заведений, аттестации кадров и др.).

Образовательные стандарты представляют собой системы требований – к структуре основных образовательных программ, к результатам их освоения и условиям реализации, которые обеспечивают необходимое личностное и профессиональное развитие обучающихся.

Основой реализации стандарта образования является учебный план образовательного учреждения, в структуре которого выделяются три компонента: федеральный, национально-региональный и компонент образовательного учреждения.

Отношения между элементами системы образовательных стандартов (федеральный, региональный, стандарт образовательного учреждения) имеет иерархическую по управлению структуру. Каждое последующее звено обязательно включает требования образовательного стандарта более высокого уровня в совокупность требований образовательного стандарта более низкого

уровня.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [8].

Поэтому создание системы стандартов должно осуществляться в двух измерениях:

– подсистемы стандартов, хотя бы по основным уровням системы непрерывного образования;

– согласованной системы образовательных стандартов по иерархическим ступеням одного уровня системы непрерывного образования (федеральный, региональный, стандарт (или его аналог) конкретного образовательного учреждения) [5].

Отсюда и определяется функция подсистемы образовательных стандартов:

– обеспечение эффективного функционирования и развития системы непрерывного образования (кадры, финансы, материальная база);

– нормативно установленные гарантии качества подготовленности выпускников, информация о гарантированном уровне образовательных услуг, мотивация участников образовательного процесса.

Анализ содержания квалификационных характеристик выпускника, отраженных в Государственных образовательных стандартах показывает, что системный подход присутствует не всегда. Например, по всем направлениям высшего педагогического образования, как указывает Э.В. Балакирева, профессиональные задачи отражены неполно, профессиональные умения, отражены слабо за исключением той задачи, которая связана с умениями строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования. Специфика же «системогенетического подхода к профессиональному становлению состоит в том, что он предполагает последовательное формирование отдельных блоков системы деятельности, а затем их объединение в структуру посредством формирования функциональных знаний» [1, с.13]. Образовательный стандарт является отражением социального заказа и рассматривается как общественный договор, согласующий требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом и государством. Следовательно, требования к подготовке выпускников должны быть согласованы с целями функционирования и развития образовательной системы, которые в конечном итоге совпадают с целями развития общества.

Вывод, государственные образовательные стандарты важно рассматривать

1. как подсистему системы непрерывного образования, и как согласованную систему по иерархическим ступеням одного уровня;
2. увязывать образовательный стандарт с целями функционирования и развития образовательной системы, определяемыми социальным заказом общества.

Анализ требований, которые предъявляются к государственному образовательному стандарту с точки зрения потребностей образования и общества в целом позволяет сказать, что концептуальным стержнем российского образования являются развитие и саморазвитие личности.

По мнению Л.М. Митиной в условиях перехода к новой образовательной парадигме складываются предпосылки для распространения и развития личностно-ориентированного подхода в образовании, цель которого становление и развитие личности учащегося [7].

И вполне закономерно, что из переосмысления роли, места и функций образования, совершенно по-иному трактуется и роль государственного образовательного стандарта.

Поэтому в условиях нового подхода стандартизация образования – это средство стимулирования к саморазвитию и самосовершенствованию личности, а не жесткая регламентация.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вершловский С.Г. Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя. Л., 1981. 160 с.
2. Закон Российской Федерации "Об образовании"/Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации. 1993. №1.-С. 5.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. -384с. - С.48-49
4. Костюк А. Организационно-педагогические условия разработки регионального компонента государственного стандарта общего среднего образования. – Дис. канд. пед. наук. - 13.00.01.-М., 1999. – 99 с. – С.20.
5. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие (под ред. Н.В.Кузьминой).-Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с. - С. 10.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издательство «Академия», 2004. – 320 с. - С.13.
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2009 г. N 142 «Об утверждении Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов».



## СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕРАВНОМЕРНОСТИ И ГЕТЕРОХРОННОСТИ И ЕЕ РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Шилова Т.А.

д.псх.н., проф. кафедры социальной психологии  
Московский городской педагогический университет  
Москва

Неравномерность обучения это изменчивость, немонотонность становления мотивационной и операциональной сферы, проявляющиеся в периодах нарастания интенсивности развития, то есть мотивационная и операциональная сферы развиваются то быстрее, то медленнее (внутри каждой сферы).

Гетерохронность - («гетеро» - разный и «хронос» - время) означает разновременность применительно к процессу психического развития. Разновременностью характеризуется становление, развитие психических процессов, функций, свойств личности. Гетерохронность проявляется в обучении, освоении деятельности, отдельных действий, операций в разновременности их становления, различия темпа роста, разной интенсивности становления мотивационной и операциональной сфер у одних и тех же учащихся или одинаковых действий у разных учеников. Разновременность развития мотивационной и операциональной сфер у одного и того же ребенка проявляется в несовпадении во времени развития. Учитель, зная эти закономерности (неравномерность и гетерохронность), может предупредить или смягчить протекание кризисных скачков в становлении личности. Стихийное возникновение неравномерности и гетерохронности может приводить к отставаниям в учении и отклонении в поведении у школьников.

Причины (неравномерность и гетерохронность) не усвоения учебной деятельности связаны с динамикой развития способностей в ходе обучения.

Неравномерность и гетерохронность освоения профессиональной деятельности зависит от неравномерности и гетерохронности развития профессиональных способностей. Динамика этой взаимосвязи имеет неоднозначный разнонаправленный характер и состоит в том, что в начале деятельности специальные способности влияют на успешность, а в последующем - деятельность влияет на способности, т.е. противоречие между профессиональной деятельностью и профессиональными способностями есть причина как движущая сила их развития.

Одним из первых поставил проблему гетерохронии развития П.К. Анохин в учении о системогенезе. По его мнению, «гетерохрония представляет собой специальную закономерность, состоящую в неравномерном развертывании наследственной информации».

Значительный вклад в разработку проблемы неравномерности и гетерохронности развития психики сделан в работах Б.Г. Ананьева, Л.В. Занкова, А.А. Смирнова, В.Д. Шадрикова и др., исследовавших особенности психических процессов и функций в различные возрастные периоды.

Выявление и анализ факторов неравномерности и гетерохронности развития психики в онтогенезе, отдельных психических процессов и функций был сделан в нашей работе. Мы обобщили многочисленные данные, полученные разными авторами по неравномерности и гетерохронности развития сенсорно-перцептивной сферы и интеллектуальной функции, а также становления личности в онтогенезе. Так, в процессе жизнедеятельности проявляется как эволюция, так и инволюция (снижение) функций работы анализаторов. Может возникать снижение, замедление функций, которые находятся в процессе активного «использования». Сохранность и высокая сенсбилизация (повышение чувствительности органов чувств при действии на них адекватных и неадекватных раздражителей) некоторых функций, восприятия звуков сохраняются. Одновременно другие сенсорные функции, не имеющие таких условий развития в жизни и профессиональной деятельности, при которой человек их тренирует, инволюционируют.

Мы предположили, что:

1. неравномерность и гетерохронность оказывают влияние на состояние учения и поведение школьников. В одних случаях неравномерность может стать источником дальнейшего развития, а в других случаях может приводить к неблагоприятным в учении и в поведении;
2. влияние неравномерности гетерохронности психического развития на состояние учения и поведения школьников является нелинейным и опосредуется:
  - а) качественным содержанием неравномерности и гетерохронности (какие именно психические функции развиваются неравномерно);
  - б) качественным выражением неравномерности и гетерохронности, то есть степенью «разрыва» между отдельными сферами психики и психическими функциями;
  - в) возрастными и индивидуальными особенностями учащегося.

Нами проанализированы и соотнесены описанные в литературе проявления неравномерности развития, виды отставаний в учении и отклонений в поведении у школьников. Систематизирована типология рассогласований в интеллектуальной и личностной сферах психического развития, являющихся общими причинами отставаний в учении и отклонений в поведении школьников. Система включает 5 типов рассогласований в психическом развитии.

На основании проведенного исследования мы получили сводную психологическую типологию неравномерности и гетерохронности отставаний в учении и отклонений в поведении учащихся, разработанную на основе научно-практической деятельности, обобщенную и представленную в виде пяти типов рассогласований, как проявлений неравномерности и гетерохронности психического развития:

1 тип - между мотивационной и операциональной сферой.

Варианты:

- а) операциональная сфера отстает от мотивационной (педагогическая запущенность);
- б) мотивационная сфера отстает от операционной (интеллектуальная пассивность);
- в) отстает операциональная и мотивационная сферы (общее отставание в учении и отклонение в поведении).

2 тип - между компонентами внутри операциональной сферы.

Варианты:

- а) умение учиться отстает от уровня знаний (нерациональные способы учения);
- б) отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели, операций, самоконтроль) не согласуются друг с другом (неумение учиться);
- в) обучаемость отстает от обученности (низкая обучаемость);
- г) отстает интеллектуальная инициатива (низкий уровень развития способностей).

3 тип - между компонентами внутри мотивационной сферы.

Варианты:

- а) умение ставить цели отстает от мотивов (слабая волевая активность);
- б) внутренняя мотивация отстает от внешней стимуляции (учится под давлением извне);
- в) реально действующие мотивы отстают от осознаваемых мотивов (низкий уровень воспитанности);
- г) притязания и самооценка отстают от реальных возможностей удовлетворить свои притязания (аффект неадекватности - акцентуация характера).

4 тип - между внешними социальными условиями и внутренним к ним отношением учащегося.

Варианты:

- а) возможности удовлетворения жизненно важных потребностей ограничены в следствие депривации (материнской, сенсорной, познавательной, двигательной);
- б) адекватные формы поведения отстают от требований окружающей внешней среды (дезадаптация);
- в) целостность образа «Я» отстает от умения назвать конкретные признаки своей личности (дезинтеграция);
- г) отдельные стороны развития личности не согласуются друг с другом как следствие педагогических ошибок взрослых (низкая воспитуемость);
- д) реальное поведение отстает от общепринятых норм (девиантное поведение);
- е) искаженные социальные нормы, включающие совершение асоциальных поступков, противоправных действия, не согласуются с общепринятыми социальными нормами (делинквентное поведение).

5 тип - между компонентами внутренней психической сферы.

Варианты:

- а) между отдельными проявлениями отставаний в учебе: низкий темп усвоения знаний, большое количество ошибок, неэкономность, преобладание продуктивного уровня (задержка психического развития);
- б) между отдельными отставаниями: повышенная утомляемость и истощаемость, низкие энергетические возможности, слабая память, внимание в следствии перенесенных заболеваний (астенические состояния);
- в) между отдельными типами состояний: тяжелыми психическими переживаниями, неадекватностью эмоциональных реакций (реактивные состояния и конфликтные переживания);
- г) между отдельными проявлениями отставаний: снижение слуха, зрения, понижение двигательных функций (нарушения в работе анализаторов и опорно-двигательного аппарата).

Таким образом, неравномерность и гетерохронность, как принципы психического развития в онтогенезе оказывают влияние на состояние учения и поведения школьников. В одних случаях неравномерность может приводить к неблагоприятным в учении и в поведении, в других случаях - может стать источником дальнейшего развития.

# СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОДИТЕЛЯ

Акимова Е.Ю.

к.псх.н., доц. кафедры Гуманитарные дисциплины  
Волго-Вятская академия государственной службы (филиал в г. Рыбинск)  
Рыбинск

Абрамова М.Ю.

соискатель кафедры социологии  
Волго-Вятская академия государственной службы  
Нижний Новгород

Анализ нормативно-правовой базы, социально-психологических источников обнаруживает, что проблема безопасности дорожного движения (БДД) носит комплексный характер. Ведущим фактором возникновения дорожно-транспортных происшествий (ДТП), на наш взгляд, следует считать поведение водителей при управлении транспортными средствами: готовность к управлению, особенности восприятия дорожной обстановки, себя как водителя, взаимодействие с другими участниками движения, - в целом, сформированность психологической структуры деятельности управления транспортным средством.

Согласно статистике, 18 % ДТП совершаются водителями со стажем менее трех лет. Это можно объяснить не только недостаточным уровнем подготовки водителей, невысоким уровнем знаний, специальных умений и навыков, отсутствием грамотной оценки их психологических и личностных качеств, но и отсутствием в процессе подготовки индивидуального подхода к обучаемым. Улучшение методов обучения водителей - это резерв повышения безопасности дорожного движения. В федеральной целевой программе особое внимание уделяется совершенствованию системы подготовки водителей транспортных средств и их допуска к участию в дорожном движении. Принципиальная особенность процесса обучения водителей автотранспортных средств - единство теории и практики, которое достигается несколькими путями. Чаще всего теория предшествует практике: прежде чем учащийся приступит к отработке упражнений по вождению автомобилей, он должен предварительно изучить соответствующий теоретический материал. Реже практика предшествует теории: так к детальному изучению устройства механизмов управления автомобилем будущий водитель приступает после того, как неоднократно практически пользовался ими во время занятий по практическому вождению, при этом учащиеся лучше усваивают и глубже осмысливают прикладное назначение предмета познания. Первый путь имеет более широкие и глубокие связи между теорией и практикой и содержит в себе большие воспитательные возможности, хотя и не дает столь быстрого эффекта, как второй путь, который убеждает учащихся в необходимости знания теории. В обоих указанных случаях один и тот же учебный материал нередко отработывается со значительным промежутком во времени, что не всегда положительно сказывается на его усвоении.

Для устранения этого недостатка предпочтение отдается третьему пути, когда теорию и практику осваивают одновременно: теоретический материал излагается небольшими частями и сразу же закрепляется на практике.

Современный подход к обучению водителей транспортных средств и учет передового зарубежного опыта диктует целесообразность построения программ обучения из образовательных модулей. В качестве модуля могут выступать как учебный курс в целом, так и отдельные блоки курса. В практику учебного процесса подготовки водителей все шире входят технические средства обучения, обеспечивающие образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в наиболее доступной форме.

Согласно программам подготовки водителей транспортных средств, основная задача учебного процесса - приобретение знаний, умений и навыков, являющихся главным результатом обучения. Так, умение управлять автомобилем в условиях дорожного движения - это способность целенаправленного оперирования имеющимися знаниями в процессе вождения. Процесс осмысления сложен, и чтобы его сделать более гибким, глубоким и разносторонним, необходима слаженность в работе преподавателей и мастеров производственного обучения вождению автотранспортных средств.

Практические занятия по вождению проводятся с целью формирования у кандидатов в водители умений и навыков управления автотранспортным средством путем отработки упражнений в определенной последовательности.

Процесс обучения считается завершенным, если кандидат в водители настолько овладел знаниями, умениями и навыками, что вполне способен применять их на практике при управлении и техническом обслуживании автомобиля. Знания, которые учащийся не в состоянии использовать, считаются формальными, полностью неувоенными.

Качественная подготовка кандидатов в водители не должна ограничиваться формированием системы специальных знаний, умений и навыков, но должна предусматривать развитие способностей грамотной оценки и анализа дорожной обстановки и прогнозирования аварийных ситуаций; полноценное принятие статуса водителя; тренировку психологической выносливости и устойчивости; степень сформированности принятия решений; ответственность и соблюдение этических норм поведения на дороге. Ключевым аспектом подготовленности можно считать обретение статуса водителя, что предполагает осознание и принятие себя как полноценного участника дорожного движения.

На основании анализа научной литературы и эмпирических наблюдений, можно заключить, что на протяжении всего процесса

обучения необходимо учитывать возраст и пол кандидатов в водители, их социальный и профессиональный статус, династичность (количество поколений, связанных с автомобильным транспортом), особенности мотивации. Роль каждого из таких факторов на разных этапах обучения варьируется по степени значимости и изменяется по степени выраженности. Средний возраст обучающихся по программам подготовки водителей автотранспортных средств составляет 20-40 лет. Согласно Б.Г. Ананьеву, максимальная эффективность всех психических функций организма наблюдается в 20-25 лет. Познавательная деятельность в ранней взрослости определяется и естественными физиологическими изменениями, и субъективными социокультурными обстоятельствами жизни.

Наряду с возрастными не следует забывать о гендерных особенностях кандидатов в водители. Е.П. Ильин, И.С. Кон, В. Еремеева, Т. Хризман отмечают, что понимание человека, организация его деятельности невозможны без дифференциации половых ролей и стереотипов мужественности и женственности. В то же время, интересны исследования индивидуальных различий поведения мужчин и женщин (эмоциональная возбудимость, поведение в стрессовых ситуациях, особенности самооценки, направленности и мотивации, податливость групповому воздействию), что существенно при формировании навыков вождения.

Кандидаты в водители имеют различные профессиональный статус и степень успешности, находятся на разных стадиях своего профессионального развития. Указанные особенности отражаются на их поведении, стиле обучения, оценке своих достижений, что целесообразно учитывать при организации профессионального обучения вождению.

Овладение навыками вождения можно определять как профессиональное обучение и, следовательно, как начальный этап становления профессионала-водителя. Профессиональное развитие - сложный процесс профессионального выбора, совершенствования профессиональных достижений, роста удовлетворенности выполняемой деятельностью, сопровождающийся ростом профессионального, должностного и социального статусов. Ю.П. Поваренков указывает на то, что процесс становления профессионала есть последовательное или одновременное решение комплекса задач профессионального развития, которые ставит перед собой человек. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности основывается на качественных характеристиках и эталонных требованиях к профессионалу с учетом его особенностей как индивида, личности и субъекта деятельности, что в нашем случае непосредственно связано с обеспечением БДД.

Проведенный анализ свидетельствует об отсутствии должного внимания к феномену социального статуса водителя, проблемам его обретения, его взаимосвязи с индивидуальными особенностями кандидатов в водители, спецификой методики обучения и поведения в условиях реального дорожного движения. Не обнаружено исследований взаимосвязи степени сформированности статуса водителя и эффективности его поведения, причем и критерии последнего далеко неоднозначны. Разработка индивидуализированных методик обучения водителей и процесса их адаптации к дорожному движению остаются фактически вне внимания исследователей.

С увеличением числа водителей, данный вид деятельности человека становится типичным для общества. В нем явно оформляются группы водителей и иных участников дорожного движения. Проблемы качества подготовки водителей и обеспечение БДД перестают быть индивидуальными, переходя в ранг общественно-значимых, государственных.

Исходя из этого, можно сделать вывод о необходимости социологического осмысления проблемы безопасности дорожного движения, профессионального становления водителя в процессе обучения; а также усовершенствования методик подготовки водителей автотранспортных средств, учитывающих возрастные, половые, профессиональные, психологические особенности, их социальный и профессиональный статус. Использование методологии системного подхода позволит провести глубокий анализ деятельности водителя и процесса его профессионального становления.

## ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Албегова И.Ф.

д.псих.н., проф., зав.каф. социальных технологий  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Попова А.В.

к.псих.н. ст.преп. кафедры социальных технологий  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Албегов Ф.Г.

спец. по социальной работе  
Комплексный центр социального обслуживания населения Фрунзенского района г. Ярославля  
Ярославль

Российский институт образования наряду с развитием личности формирует и ее профессионализм. Переход на двухуровневую систему обучения вызывает определенную озабоченность и опасения за качество подготовки субъектов профессиональной деятельности в высшей школе. Наряду с этим технологизация и информатизация современного российского общества превратила процесс обучения в технологию передачи информации и актуализировала инновационные информационно-коммуникационные технологии (например, веб-квест). Тем не менее, для будущего субъекта профессиональной деятельности

важными являются нравственность, гуманность, этичность, а также иные социально значимые качества личности.

По мнению авторов, субъект профессиональной деятельности - это, прежде всего, человек со всей совокупностью общественных отношений, что объективно ставит задачу гуманизации образовательного процесса. По сути, в центре современных образовательных технологий должен быть гуманизм, определенный человекоцентризм, а не только традиционная триада: профессиональные знания, навыки и умения (Албегова И.Ф., с. 163). Речь может идти о новой, «гуманизированной» модели субъекта профессиональной деятельности, которая становится отражением потребности личности в приобретении профессиональных качеств и свойств, с одной стороны, и потребностей социума (общества, региона, области, организации), с другой стороны, в приобретении социально активного субъекта этой профессиональной деятельности, то есть личности, обладающей таким свойством как субъектность. Субъектность - это социальная ответственность человека за свой труд, его эффективность и качество, это культура человека, его жизненная позиция, ценностные установки и мотивация деятельности. Нельзя сформировать профессионала без развития субъектности у человека.

Многие авторы отмечают, что образование в современной высшей школе отчуждает будущего профессионала от субъектности, делает его «работником», «функцией», принижает в нем человеческое, в известной степени роботизирует. На это, например, направлены действующие по многим дисциплинам системы тестов, поиск информации в методике веб-квест, внедряемая в высшую школу балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов и многое другое. Можно согласиться с В.П. Лежниковым, который пишет, что «...традиционное образование отчуждает будущего специалиста от человеческой сущности. Частичность, одномерность субъекта жизнедеятельности глобально антигуманна, ибо в принципе лишает его возможности полнее реализовать сущностные силы, превращая человека в объект власти групп, объект управления, обучения, в одно лишь средство общественного бытия. Все это - в ущерб его человеческим интересам, в ущерб гуманности его и для него» (Лежников В.П., 2005, с. 83-84).

Профессионалом, по мнению авторов, можно стать лишь тогда, когда личность приобрела все черты и признаки социального субъекта. Формирование такой личности возможно в условиях социального партнерства высшей профессиональной школы с различными типами организаций (коммерческими и некоммерческими, государственными, частными и смешанного типа). Именно оно позволяет соединить профессиональные и гуманистические качества личности, которые существуют в органическом единстве, дополняют друг друга и лежат в основе формирования субъекта профессиональной деятельности.

К первым, узко профессиональным качествам, принадлежат знание дела, творчество, новаторство, предприимчивость, умение рисковать. К ним примыкают развитая способность прогнозирования деятельности и ее результатов, тенденций развития технологий, организаторские задатки и стартовые умения и т.п. Вторая группа качеств включает: честь, чувство собственного достоинства, совесть, моральная ответственность, доброжелательность, склонность к благодеянию, духовность, душевность и другие, сугубо гуманистические человеческие качества. В этом плане соединение названных качеств в субъекте профессиональной деятельности будет отвечать как потребностям личности в приобретении сугубо профессиональных качеств, так и потребности социума в приобретении социально-активного субъекта.

Соотношение названных качеств в структуре новой модели субъекта профессиональной деятельности должно быть гармоничным, соотносимым, взвешенным. Это означает, что традиция высшей школы считать своей целью подготовку специалистов-профессионалов не является единственной. К функциям современного ВУЗа необходимо добавить формирование (воспитание) человека гуманного. Таким образом, конечной целью образования станет не только триада (профессиональные знания, умения и навыки), а самоактуализация и самосовершенствование личности, ее становление как социально активного субъекта.

## УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА ЕРСОНАЛА

Алдашева А.А.  
д.псих.н., ведущий научный сотрудник  
Институт психологии РАН  
Москва

Мельникова Н.Г.  
к.псих.н.  
Институт психологии РАН  
Москва

Мысль о взаимодействии личностных качеств и требований деятельности позволяет подходить к постановке и решению широкого круга психологических проблем: теоретические и практические вопросы профессионального самоопределения, профессионального отбора и подготовки, мотивации специалистов и ее оценки и организационной культуры (Алдашева А.А., 2002, 2006; Бодров В.А., 2001, 2003; Климов Е.А., 1996).

Знания социально-психологических особенностей профессиональной деятельности позволяют создавать условия более полной самореализации специалиста, его удовлетворенности результатами труда (Алдашева А.А., 2006). Удовлетворенность специалиста своей работой разнообразно связана с параметрами выполняемой деятельности, в том числе и с ее эффективностью, а также взятием на себя той нагрузки, которая превышает нормативно возложенную и, как предполагает Л. Джуэлл, способна давать человеку положительные переживания в труде (Джуэлл Л., 2001). Традиционные исследования удовлетворенности базируются на изучении ряда факторов, присущих самой деятельности, среди которых следует рассматривать и соотношения

между прикладываемыми усилиями человека в деятельности и достигаемые им результаты. Существенное влияние на удовлетворенность трудом оказывают сравнение собственных усилий и вклада других, которое специалист объективизирует через материальное вознаграждение за работу (Носкова О.Г., 2004), что также играет важную роль в принятии себя как профессионала (Поваренков Ю.П., 1999). Удовлетворенность трудом способствует профессионализации личности, формированию самооценки, которая играет существенную роль в процессе адаптации к профессиональной деятельности (Медведев А.И., 2004). Профессиональная самооценка выражается в самоуважении специалиста, формирует чувство гордости, совести, проявляется в честолюбивых устремлениях, тщеславии (Чеснокова И.И., 1982). Большой вклад в формирование субъективной значимости профессии принадлежит оценке результатов труда, которую дает руководитель в процессе выполнения своей управленческой функции. При этом оценка деятельности персонала, как обратная связь, является наиболее эффективным инструментом профессиональной мотивации персонала.

С целью выяснения наиболее значимых мотивов удовлетворенности трудом был проведен опрос руководителей банковских подразделений (9 человек) и их подчиненных (38 человек). Средний стаж работы специалистов более 5 лет. Опрос включал перечень из 9 мотивов и был внесен десятый пункт «Другое», как предложение добавить не включенный мотив. Предложенные мотивы включали: мотивы-побудители и мотивы-условия, которые были заимствованы из метода оценки уровня притязаний В.К. Гербачевского (Практикум по экспериментальной и прикладной психологии, 1990). К мотивам-побудителям отнесли: внутренний мотив (увлеченность деятельностью), познавательный, мотивы избегания неудач, состязательный, самоуважения и мотив смены деятельности. Группа мотивов-условий объединила оценочные процессы: значимость деятельности, оценку сложности работы и достигнутых в ней результатов. Десять из предложенных мотивов необходимо было проранжировать. Наиболее значимый мотив обозначался цифрой «1», второй по значимости мотив получал ранг «2» и т.д. Таким образом, меньшее среднее значение ранга мотива свидетельствовало о большей значимости данной мотивационной характеристики.

Насыщенный график работы персонала и руководителей банка проявился в разной полноте ответов на предложенные вопросы, что повлияло на возможности обработки и анализа данных. Нами рассматривались средние значения по оцениваемым параметрам удовлетворенности работой и величина разброса оценок.

Специалист, удовлетворенный работой, с точки зрения руководителя, сосредоточен на завоевании признания в деятельности, он стремится к смене текущей деятельности на работу в иной сфере и связывает ее с «другими», мотивационными установками. Как считают руководители, в основе удовлетворенного переживания своей работы, у специалистов лежит познание деятельности и социальная значимость результата своей работы. Далее следуют такие мотивы, как самоуважение и стремление выглядеть не хуже других в работе, сочетание этих мотивов проявляется с одной стороны, в готовности к решению новых и сложных задач, а с другой - в избегании в деятельности. Такая амбивалентность мотивов не может побуждать специалиста к достижению лучших результатов в работе. Однако это может свидетельствовать о готовности действовать в более сложном поле профессиональных задач, избегая ошибок, отражая потребности в позитивном восприятии себя, обусловленных мотивами достижения.

По мнению руководителей, мотивами удовлетворенности специалистов своей работой являются такие непосредственные побудители к деятельности, как признание, ряд индивидуально-своеобразных мотивов заинтересованности в труде, потенциальное стремление к смене деятельности, возможность познавательного развития в труде и социальная ценность собственной деятельности.

Таким образом, ведущим мотивом является стремление персонала к признанию, что коррелирует с оценкой по значимости этого параметра у руководителей. Значимым мотивом специалисты банка считают: направленность на смену сферы труда, удовлетворение познавательных потребностей в нем, решение усложняющихся задач, социальную ценность собственной деятельности (хотя разброс данных самооценок значителен, что указывает на различные суждения респондентов), которые сочетаются с критическим анализом достигнутого результата труда, включая ошибки.

Наименьшее значение придаются в самооценке боязни ошибок и стремлению к конкуренции, что позволяет специалистам обойти критические высказывания в собственный адрес.

Результаты исследования показали, что самооценка специалистами мотивов удовлетворенности работой базируется не только на побудителях деятельности, таких как признание в деятельности, сложность и интерес в работе, социальное признание в обществе значимости их труда, все то, что делает работу для исполнителя интересной, а так же на условиях деятельности: адекватное восприятие деятельности, как таковой, и собственных достижений в ней. Однако, фокус внимания руководителей при оценке подчиненных, направлен на непосредственные мотивы деятельности, в то время как сами специалисты конкретизируя понятия удовлетворенность, рассматривая ее и как условия и факторы непосредственного обеспечения деятельности.

Наличие единообразной оценки мотивов, как руководителями, так и их подчиненными: признание, смена деятельности, познание, значимость работы, отражают ценности принятые в организационной культуре и особенности менеджмента в организации. Об этом так же свидетельствуют те оценки руководителей, которые главным образом акцентируют внимание на том, что учет индивидуального своеобразия подчиненных, предоставление им обратной связи об успешности деятельности формирует удовлетворенность деятельностью специалистами и направленность на дальнейшее развитие и результативность. Со своей стороны специалисты одобряют такие стороны управленческой деятельности, которые вызывают положительный резонанс в коллективе, относительно деятельности исполнителя и способствуют формированию дифференцированного восприятия содержания деятельности, адекватной оценке труда, ее мотивов, что достигнуто через признание - «оценка сложности деятельности», «постановка в труде более сложных задач», «оценка результатов деятельности».

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Алексеева М.Г.  
преп. кафедры «Психология»  
Дальневосточный государственный университет путей сообщения  
Хабаровск

Обеспечение динамического развития современной железнодорожной отрасли во многом зависит от управленческого корпуса, где руководители сталкиваются с проблемами различной степени сложности и вынуждены принимать ответственные решения. Одним из этапов принятия управленческого решения является целеполагание. Целеполагание есть практическое

...  
Исследование целеполагания руководителей железнодорожного транспорта проводилось среди слушателей курсов профессиональной переподготовки руководителей предприятий Дальневосточной железной дороги в институте Дополнительного образования ДВГУПС. В исследовании приняло участие 68 человек, из них 32 человека - руководители среднего звена (отвечают за решения, принимаемые на уровне непосредственного исполнения работ), 36 человек - руководители высшего звена (отвечают за решения, принимаемые для организации в целом или для значительной части этой организации).

Были использованы следующие тестовые методы: 1) опросник мотивационных особенностей «Цель, средство, результат» А.А. Карманова; 2) «Определение типа профессии» Е.А. Климова; 3) «Личностный дифференциал», 4) «Тип мотивации» К. Замфира в модификации А. Реана; 5) методика «Якоря карьеры» Э. Шейна.

В начале любой деятельности человек, синтезируя большое количество информации, вырабатывает цель деятельности, т.е. начинает представлять более или менее ясную картину желаемого будущего, то конечное состояние, в которое он хочет привести ситуацию и себя.

Способность к целеполаганию у руководителей изучалась при помощи методики «Цель-средство-результат» шкалы «цель», которая позволяет оценить респондентов по критериям: реальные цели, неустойчивые цели и невозможность конструктивного целеобразования. На основе полученных результатов все респонденты были распределены на две группы.

Группа А - «реальные цели». В данную группу относятся лишь 20 % (7 чел.) руководителей. Результат относится к оптимальному. Испытуемые отличаются умением поставить перед собой реальные цели, настроены на достижение, мотивы целеобразования и деятельности в целом систематичны, иерархизированны. Практически все действия могут объяснить с точки зрения целесообразности, не склонны к пустому времяпрепровождению, у них решительность связана с легкостью образования целей, немнительностью.

Группа Б - «неустойчивые цели». В данную группу вошло 80 % (61 чел.) руководителей. Характеризуется данная выборка тем, что ставящиеся цели не всегда обоснованы, неустойчивы. Не все действия целесообразны, иногда проявляется склонность к пустому времяпрепровождению. В случае затруднения с выбором цели легко пользуются подсказкой извне, готовность принять цель извне. Чтобы подготовиться к какой-либо деятельности - всегда требуется определенная сила воли, чтобы «собраться».

По шкале «цель» между выборками высшего и среднего звена значимых различий не выявлено (рисунок 1).

Итак, среди руководителей обеих выборок преобладает тип с неустойчивым характером целеобразования, но в выборке высшего звена незначительно больше респондентов с устойчивыми целями.

Для изучения взаимосвязи личностных качеств и особенностей целеполагания использовался критерий U-Манна-Уитни.

Проведенное исследование выявило те характеристики, которые, по-видимому, отличают людей, ориентированных на реальные цели. Для них характерно:

- внутренняя мотивация ( $p \leq 0,05$ ) показывает, что для личности имеет значение деятельность сама по себе;
- якорь карьеры «Автономия» ( $p \leq 0,05$ ), при которой ярко выражена потребность все делать по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать, нежелание подчиняться правилам организации, готовность отказаться от продвижения по службе и от других возможностей ради сохранения своей независимости;
- якорь карьеры «Интеграция стилей жизни» ( $p \leq 0,05$ ) стремление к сбалансированности различных сторон жизни, таких как семья, карьера, саморазвитие и т.д.;
- фактор «Сила» ( $p \leq 0,05$ ) свидетельствует о развитых волевых сторонах личности, уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях;
- выраженность типа профессии «человек - знаковая система» ( $p \leq 0,05$ ) может указывать на развитые способности к аналитическому и критичному анализу поступающей информации (в том числе с опорой на многочисленные инструкции, правила, положения); эмоциональную устойчивость, интеллектуальная находчивость.

Рисунок 1. Распределение результатов по шкале «цель» в выборках

Перечисленные выше характеристики позволяют сделать выводы о том, что на успешность целеполагания будут влиять, прежде всего, внутренние мотивы (например, стремление к самореализации), направленность на самостоятельность в работе и принятие решений, наличие развитых волевых сторон личности, аналитический подход к оценке происходящих событий и способность взвешенно планировать свои действия.

Можно предположить, что явление неустойчивости целеобразования у руководителей объясняется тем, что ставящиеся цели преимущественно детерминированы внешне, формируются под давлением внешних обстоятельств (например, директивы вышестоящего руководства), а потому часто носят изменчивый характер.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что особенности целеполагания коррелируют с выявленными личностными качествами, которые обуславливают эффективность деятельности руководителей высшего и среднего звена железнодорожного транспорта.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСПЕРТНОЙ СИСТЕМЫ КАК СИСТЕМЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА

Баранова Н.А.

к.пед.н., доц. кафедры алгебры и топологии  
Удмуртский государственный университет  
Ижевск

Бегунов И.А.

ст.преп. кафедры теоретических основ информатики  
Удмуртский государственный университет  
Ижевск

Новые требования рынка труда к интеллектуальным и другим свойствам личности профессионала требуют модернизации профессионального образования, определяя в качестве его основной задачи, создание необходимых условий, важных для самораскрытия личности студента, формирования у него способности к самореализации в своей будущей профессиональной деятельности.

В этом случае одним из основных критериев качества вузовского образования можно считать степень сформированности у студента способности взаимодействовать со своим внутренним миром. Рассматривая внутренний мир человека с позиции В.Д. Шадрикова как потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, можно предположить, что внутренний мир профессионала имеет аналогичную структуру.

Ю.П. Поваренков в своих работах в качестве базовых компонентов внутреннего мира профессионала выделяет профессиональное самоопределение и профессиональную идентичность. На наш взгляд основа формирования профессионального самоопределения должна закладываться на стадии профессионального обучения. Согласно концепции Ю.П. Поваренкова, процесс профессионального самоопределения описывается в терминах мотивации, целеполагания, планирования, контроля, исполнения и т.д. Таким образом, одним из способов формирования конкурентоспособности будущего специалиста нам видится обучение студента навыкам регуляции указанных выше форм внутренней активности. Ряд исследователей предлагают для решения данной задачи использование информационных технологий, например компьютерной диагностики в режиме мониторинга, электронных учебников с соответствующими дидактическими целями и других интерактивных продуктов. Особое место в этом ряду отводится экспертной системе как системе искусственного интеллекта, позволяющей моделировать учебные ситуации максимально приближенные к профессиональным.

Экспертная система соединяет в себе возможности психологических тестов, электронных учебников и мультимедийных комплексов и представляет собой инструментальный комплекс, предназначенный для манипулирования мультимедийными данными в соответствии с определенными правилами. Правила закладываются в базу знаний системы в зависимости от мнений экспертов и результатов психолого-педагогических исследований.

В рамках рассматриваемой задачи экспертная система может выполнять функцию сопровождения профессионального самоопределения человека, используя такие мультимедийные данные как психологические тесты. Они оформлены как мультимедиа-ряды, отображающие трех и двух мерные изображения, сопровождаемые звуком, а тестируемый может отвечать на заданные в тестах вопросы. База знаний системы определяет выбор последовательности тестов в зависимости от ответов пользователя. По результатам тестирования экспертная система выявляет основные проблемные точки пользователя и предлагает варианты работы с ними. Например, проблемы мотивации или целеполагания экспертная система может попытаться решать при помощи психологических методов, заложенных в нее.

На сегодняшний день, исходя из изменения требований к специалисту, использование экспертных систем в профессиональном образовании видится нам одним из самых продуктивных видов формирования у студента отношения к себе как к субъекту профессионального пути, что неизменно положительно сказывается на качестве подготовки специалиста.



Болотова А.К., дпсхн, проф.

Государственный Университет - Высшая школа экономики

Становление и реализация субъекта труда несомненно предполагает одновременность, гетерохронность и неравномерность формирования и функционирования различных подструктур психической организации человека, которые на всех уровнях освоения деятельности претерпевают определенные изменения в процессе адаптации к условиям профессиональной деятельности. Характер этих адаптационных изменений, их временные пределы и этапы связаны, прежде всего, с развитием субъективного чувства времени, адекватными временными восприятиями, связаны с точностью, своевременностью и скоростью освоения действий. Это и составляет сущность процесса развития профессионально важных качеств и профессионального становления личности. Таким образом, в психологической структуре деятельности время становится значимым фактором освоения деятельности и адаптации к этой деятельности, хотя сам процесс адаптации имеет свои временные этапы, что и составляет содержание нашего исследования.

Процесс профессиональной адаптации привлекает внимание многих исследователей. Тем более исследование этого процесса актуально сейчас, в условиях социальной нестабильности, угрозы потери работы и необходимости адаптации к новым условиям социальной и профессиональной среды.

Адаптацию в широком смысле трактуют как процесс приспособления деятельности человека в изменившихся условиях существования [17], как процесс активного взаимодействия личности и среды, активного приспособления к индивидуальным условиям жизнедеятельности.

Исходя из определения психологии труда как науки о закономерностях становления и сохранения динамического равновесия в системе «субъект труда — профессиональная среда» и учитывая, что нас интересуют проблема профессиональной адаптации и ее временные аспекты, есть основание рассматривать профессиональную адаптацию как процесс становления (и восстановления) этого равновесия, осуществляемый в пространстве и во времени. Такое понимание включает в себя все приведенные выше определения и вместе с тем не противоречит общей концепции психического развития личности, которое понимается как динамический процесс и носит временной характер (Б.Г. Ананьев, Г.А. Ковалев, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев). В литературе освещаются различные виды адаптации, среди которых выделяются экологический, биологический, физиологический и социально-психологический аспекты адаптации. Мы обращаем внимание на временной аспект профессиональной адаптации личности к социальным и профессиональным компонентам окружающей среды.

Адаптация индивида к неблагоприятным воздействиям социальной и профессиональной среды (гипердинамика, временные лимиты, скорость, шум, вибрация — неблагоприятные факторы профессиональной среды; напряженные межличностные отношения, депривация общения, авторитарный стиль руководства — неблагоприятные факторы социальной среды) приводит не только к сдвигам физиологических систем организма, но и к изменениям его психических состояний, преломляемым соответствующими субъективными отношениями личности [10; 11]. Однако адаптация осуществляется как процесс, протекающий во времени, и поэтому все эти изменения имеют различные временные характеристики и связаны с определенными временными моментами, этапами ограничений или повышенных требований к интенсивности профессиональной деятельности. Сместе предположить, что адаптация, как и всякий процесс, имеет свою динамику и протекает как развернутый процесс распределенных во времени и последовательно сменяющих друг друга этапов профессионального самоопределения в новых, изменяющихся или резко изменившихся условиях деятельности.

В психологии выделяется ряд этапов профессиональной адаптации:

- 1) первичная адаптация; 2) период стабилизации; 3) возможная дезадаптация;
- 4) вторичная дезадаптация; 5) возрастное снижение адаптационных возможностей.

Что касается временных границ указанных этапов адаптации, то они всегда неопределенны и зависят от множества привходящих моментов. Так, если началом первичной адаптации можно считать первый рабочий день, то своеобразным прологом к ней является процесс становления готовности к деятельности, включающий довольно длительный этап профессионального самоопределения, формирования мотивации, накопления знаний, развития профессионально значимых свойств.

При этом важно отметить, что процесс адаптации не всегда представляется непрерывным (как пишут исследователи), зачастую это дискретный во времени процесс, прерванный в ситуации дезадаптации. Причиной тому могут быть как изменения в субъекте труда (субъективные причины), так и повышение требований деятельности к субъекту (объективные причины) [3; 5; 6].

Эти изменения могут носить внезапный характер, могут быть устойчивыми, определяющими длительную по времени и глубокую по содержанию перестройку субъекта труда, деятельности, и тогда их следует отнести к общей профессиональной адаптации. Но могут иметь место и кратковременные «возмущения», предполагающие ситуативную адаптацию.

Некоторые исследователи полагают, что в процессе общей и ситуативной адаптации можно выделить три периода: 1) адаптационное напряжение; 2) адаптационная стабилизация; 3) адаптационное утомление.

Эти представления о периодичности психической адаптации формулирует Ф.Б. Березин [6], соотнося периоды адаптации с основными стадиями стресса, описанными Г. Селье [16]. Сближение этих двух систем понятий особенно отчетливо проявляется при изучении профессиональной деятельности в экстремальных условиях [8; 15]. Этапы психической адаптации в измененных условиях существования описывает и выделяет В.И. Лебедев [9]. При адаптации в измененных условиях существования (групповая изоляция, гипокinezия, сенсорная депривация), которая может иметь место в некоторых видах трудовой деятельности моряков, летчиков, космонавтов, автором выделяется семь этапов, каждый из которых на основе

многочисленных экспериментальных данных, по мнению автора, имеет свои специфические временные лимиты, сроки протекания. Среди этих этапов выделяется:

- 1) предстартовый этап (подготовительный) психической напряженности;
- 2) этап острых психических реакций;
- 3) этап относительной психической адаптации;
- 4) переломный (срединный) этап психической напряженности;
- 5) психическая напряженность завершающего этапа;
- 6) этап эмоционального «разрешения»;
- 7) этап психической реадaptации.

При этом В.И. Лебедев не выделяет в отдельный этап психическую дезадаптацию. В принципе дезадаптивный синдром может наступить на любом этапе. Но это уже адаптационный срыв, а не этап адаптации [9].

Представленный анализ различных подходов к выделению и описанию этапов, фаз, периодов адаптации показывает, что все они так или иначе раскрывают временные пределы, сроки наступления адаптированности.

Адаптированность, т.е. динамическое равновесие в системе «человек-среда» проявляется прежде всего в эффективной деятельности. Эффективной можно назвать деятельность, характеризующуюся высокой производительностью и качеством продукта, оптимальными энергетическими и нервнопсихическими затратами, удовлетворенностью профессионала. По нашему мнению, не менее важный критерий адаптированности и эффективной деятельности профессионала — это осуществление деятельности и принятие решений в оптимальные сроки, т.е. временной критерий. Таким образом, можно сформулировать, вслед за рядом авторов [1; 2; 4; 6; 7] четыре основных критерия оценки профессиональной адаптации в условиях профессиональной деятельности.

1. Успешность деятельности (выполнение трудовых заданий, успешное взаимодействие с членами группы, удовлетворенность деятельностью).
2. Способность избегать ситуации угрозы (своевременно устранять ситуации, создающие угрозу трудовому процессу и личной безопасности).
3. Осуществление деятельности без значимых нарушений физического здоровья (своевременное устранение, минимизация гипервоздействий).
4. Осуществление деятельности и принятие решений в оптимальных временных пределах (сроках).

Интересно отметить, что ряд психологов на Западе выделяют в качестве значимого фактора адаптации, оказывающего определенное позитивное или негативное влияние на весь процесс адаптации и занимающего в рейтинге критериев адаптации одно из первых мест, так называемый жизненный успех (Lebenserfolg), который стоит несколько выше удовлетворенности жизнью в целом (Lebenszufriedenheit) и профессиональной удовлетворенности (Berufszufriedenheit), понимаемой в наших критериях как успешность деятельности. По данным лонгитюда, проведенного в 1949—1989 гг. Институтом прикладной психологии Геттингенского университета в Германии и опубликованных в печати в 1992—1994 гг., ведущими критериями профессиональной адаптации для различных когорт испытуемых в первую очередь выступает жизненный успех и удовлетворенность жизнью, и лишь затем выступает профессиональный успех, удовлетворенность (успешность) профессиональной деятельностью [18].

В связи с этим нам представляется важным отметить, что такой значимый критерий адаптированности к социальной среде, как удовлетворенность жизнью, жизненный успех, в доступной нам отечественной научной литературе не нашел отражения. Может быть, в силу социальных особенностей нашего общества, предшествующих этапов интенсификации производства, гипертрофированной роли производственных успехов и отчуждения человека от сферы личностного бытия, личный успех, жизненный успех диффузно растворился в производственных успехах и теперь выделяется многими исследователями в качестве ведущего критерия профессиональной адаптации — «успешности деятельности».

В целом надо отметить, что исследование процесса адаптации в основном связывается с качеством освоения деятельности, приспособления к изменяющимся критериям и требованиям предметной среды, чем с требованиями социальной среды и, тем более, с требованиями личностными.

Это находит подтверждение и в том, что наряду с выделенными критериями оценки профессиональной адаптации (всего четыре, см. выше) ряд исследователей выделяет как критерий и определенный уровень качества деятельности [14].

Понятие «качество трудовой деятельности» введено Е.А. Милерьян на основе изучения трудовой деятельности учащихся ПТУ и характеризуется надежностью, эффективностью, разносторонностью, гибкостью и темпом работы. При этом надежность может быть выражена стабильностью оптимального уровня работоспособности в экстремальных условиях труда, за которой стоит экономная трата сил и равномерное их распределение во времени.

Гибкость проявляется в способности человека своевременно изменять стратегию или способ осуществления действий в соответствии с изменениями условий труда. Показателем гибкости может служить время или скорость смены стратегий в ответ на изменение ситуации.

Под разновидностью понимается общее количество вариантов стратегий, приемов и способов осуществляемых действий, их рациональное распределение во времени, сочетание временного лимита деятельности с разнообразными, наиболее рациональными приемами осуществления деятельности [12; 13; 14].

Таким образом, почти все критерии адаптированности в условиях профессиональной адаптации связаны со временем, несут определенное временное содержание и временные характеристики. Это дает нам некоторое право обозначить время как основополагающий критерий адаптации.

Библиография

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001.

2. Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. 1981. Т.2.№6.С.28-36.
3. Астапов Функциональный подход к исследованию состояния тревоги // Психологический журнал. 1992. Т.13. №5. С.111-114.
4. Багрова Н.Д. Фактор времени в восприятии человеком. Л., 1980.
5. Бедный Г.З. Временная структура деятельности и психологические проблемы обучения // Вопросы психологии. 1982. №4. С.108-112.
6. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988.
7. Болотова А.К. Прикладная психология. М.: Аспект-Пресс, 2002.
8. Забродин Ю.М., Бороздина Л.В. Оценка временных интервалов при разном уровне тревожности // Вестник МГУ. 1983. Сер. 14. №4. С.46-53.
9. Леонов А.А., Лебедев В.Н. Восприятие пространства и времени в космосе. М., 1968.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
11. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
12. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982.
13. Меринг Т.А. О различных формах отражения времени мозгом // Вопросы философии. 1975. №7. С. 119-124.
14. Милерьян Е.А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора // Очерки психологии труда. М., 1974. С. 23-49.
15. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М., 1976. С. 20-28.
16. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига, 1992.
17. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985.
18. Schroder E. Konstanz und Lautheit. Gottingen, 1991. Bund XI.

#### КОУЧ - НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ СОТРУДНИКА.

Вихрева Л.В., ассистент кафедры «Психология»

Владимирский государственный университет

Знания и непрерывное обучение в настоящее время являются критическими компонентами успеха. Организация, которая ставит своей целью быть всегда конкурентоспособной, должна стать обучающейся организацией, т.к. обучающаяся организация эффективно отвечает на вызов изменений бизнес-среды путем создания новых технологий и овладения новыми знаниями и умениями. В результате, обучение становится одним из обязательных процессов успешной компании, превращаясь в системный элемент организации, несущий ответственность за придание организации нового качества. Система обучения, разработанная в организации, является необходимым элементом управления и развития человеческих ресурсов.

Человеческие ресурсы – это строительный материал любой компании. По-прежнему для многих успешных компаний актуальным является лозунг «Кадры решают все!», именно поэтому такие организации особое внимание уделяют вопросам развития человеческих ресурсов, в частности, повышению профессионального уровня сотрудников. По мнению Егоршина А.П. развитие человеческих ресурсов – это комплексный и непрерывный процесс всестороннего развития личности работников организации с целью повышения эффективности их работы [3]. Мордовин С.К. дает такое определение: «Развитие человеческих ресурсов – деятельность, направленная на развитие способностей работников с целью их постоянного роста и прогресса» [1].

В современных условиях, чтобы быть востребованным в успешной компании, сотрудникам предприятия необходимо постоянно обучаться, повышая свою квалификацию и профессиональный потенциал. У каждого отдельного сотрудника, существует личная мотивация для обучения и развития, которая связана с желаниями соревноваться и быть лучше других. По мнению Шекшни С.В. профессиональное развитие кроме прочего делает работников более конкурентоспособными на рынке труда, и они получают дополнительные возможности для профессионального роста как внутри своей организации, так и вне ее. Шекшня предлагает следующее определение: «Профессиональное развитие – это приобретение сотрудником новых знаний, умений и навыков, которые он использует или будет использовать в своей профессиональной деятельности; процесс формирования у сотрудников организации новых профессиональных навыков и знаний. Основные методы профессионального развития – обучение, развитие карьеры, образование». Обучение – непрерывный, системный процесс, который помогает работнику справляться с конкретными заданиями и овладевать навыками и знаниями на определенном уровне. Обучение также способствует общему интеллектуальному развитию человека, расширяет его эрудицию, круг общения, усиливает уверенность в себе [1].

Наиболее эффективным инструментом в процессе обучения, на наш взгляд, является система наставничества. Егоршин А.П. определяет наставничество как процесс, в котором один человек (наставник) ответствен за должностное продвижение и развитие другого человека («новичка» или наставляемого) вне рамок обычных взаимоотношений менеджера и подчиненного [3]. По мнению Бакировой Г.Х., наставничество – известный метод обучения учеников в процессе наблюдения за работой учителя или выполнения конкретных производственных функций, выработка навыков под наблюдением опытного наставника [1].

Рассматривая наставничество как главный элемент системы обучения, можно определить его как процесс управления корпоративными знаниями и умениями компании. Наставничество является важным звеном системы управления персоналом и должно быть тесно связано с процессами организационного развития, с работой по достижению стратегических целей организации, обеспечивая максимальную готовность сотрудников к решению стоящих перед ними задач.

Наставничество представляет собой систему, в которой ключевым звеном является наставник, человек, отвечающий за успешную интеграцию сотрудника в компанию. По мнению Горшковой и Бухарковой процесс наставничества условно можно разбить на три составляющие: 1) адаптация новичка к внешним и внутренним условиям бизнес-среды; 2) обучение и 3) коучинг.

На первом этапе работы происходит освоение сотрудником своих обязанностей, правил и норм организации и коллектива. В последующем, на протяжении всего времени работы сотрудника в компании, наставник способствует продвижению и развитию его внутри организации и достижению им высоких результатов деятельности. По мнению тех же авторов, эффективным инструментом развития сотрудника в процессе наставничества является коучинг.

Под коучингом (от англ. Coaching – наставлять, воодушевлять, тренировать для специальных целей, подготавливать к решению определенных задач) следует понимать систему принципов и приемов, способствующих развитию потенциала личности и группы совместно работающих людей, а также обеспечивающих максимальное раскрытие и эффективную реализацию этого потенциала. Основная задача коучинга – содействие принятию и реализации человеком осознанных и ответственных решений по жизненно важным вопросам. Коучинг не имеет одного-единственного верного варианта реализации. Его рамки определяют стремление к осознанию действительности за счет получения достоверной информации о ней и основанное на самоуважении, самомотивации, опоре на свои силы, принятие ответственности за свои действия и жизнь в целом. Его основным инструментом служат эффективные вопросы, подобные тем, которые в своих диалогах использовал Сократ [4].

Итак, коуч-наставничество – это часть процесса наставничества. Горшкова и Бухаркова определяют его как процесс использования групповых мотивирующих мероприятий или индивидуальной беседы для помощи своему сотруднику в профессиональном развитии. Т.е. целью коуч-наставничества является развитие индивидуального профессионального уровня сотрудников.

В процессе коуч-наставничества происходит развитие знаний, умений и навыков по трем основным направлениям: 1) специальные профессиональные знания сотрудника; 2) навыки поведения при общении; 3) знание специфики бизнеса. В начале процесса коуч-наставничества для определения порядка действий по изменению и развитию сотрудника рекомендуется провести анализ динамики изменений для каждого сотрудника. Для того, чтобы профессиональное поведение сотрудника изменилось в лучшую сторону, он должен представлять насколько его сегодняшнее поведение и результаты работы соответствуют ожиданиям руководства компании и что он может сделать для преодоления разрыва между желаемым и действительным. Желаемое и ожидаемое поведение сотрудника отражено в специальных шкалах компетенций сотрудника, которые разрабатываются при подготовке и проведении аттестационных мероприятий. С помощью этих шкал можно оценить не только поведение сотрудника, но и качество его профессионального общения, знание им клиента, результативность его профессиональной деятельности.

Мотивирующее мероприятие – это составление сбалансированной групповой программы обучения определенному навыку или группе навыков на основе заранее сформулированных целей и стратегий развития сотрудников. Организатором мотивирующих мероприятий выступает коуч-наставник. Именно мотивирующие мероприятия позволяют преодолевать разрыв между желаемым и действительным результатом наличия знаний, умений и навыков сотрудника. Групповые обсуждения, которые проходят в ходе мотивирующих мероприятий, крайне необходимы для того, чтобы совместно решать проблемы и делиться информацией. Мотивирующее мероприятие – это так называемое управление передачей опыта в действии. Они помогают сотрудникам оценить опыт коллег на основе данных, идущих от собственных ощущений, и изменить свою оценку собственного опыта на основании реальных фактов успешности запрашиваемого поведения, демонстрируемых коллегами. Это делает их мировосприятие более адекватным и зрелым, дает возможность принять и осознать ответственность за собственное поведение (решения) и принять неотвратимую необходимость изменений. Взаимный опыт дает возможность строить адаптивную стратегию поведения в каждой новой сложной ситуации [2].

Горшкова и Бухаркова отмечают, что одним из механизмов развития сотрудников при коуч-наставничестве является структурированное обсуждение. Сессия коуч-наставничества выстроена как специальное алгоритмичное обсуждение, которое четко структурировано; это обеспечивает ясность, учет и согласованность мнений и взглядов обеих сторон. Структура сессии сформирована таким образом, чтобы регулировать процесс рефлексии и осознания нового опыта как части себя, что необходимо при обучении взрослых.

Коуч-наставничество полезно не только новичкам, но и опытным сотрудникам компании, имеющим успешные результаты работы, т.к. коуч-наставничество направлено не только на преодоление сложностей в профессиональной деятельности, но и на развитие сильных сторон человека.

В заключении хотелось бы отметить, что коуч-наставничество подразумевает как краткосрочное, так и долгосрочное развитие сотрудника. В краткосрочном развитии оно направлено на конкретную ситуацию; при долгосрочном – в этот процесс включают общие тенденции в профессиональном развитии сотрудника для его успешного интегрирования в бизнес-процесс компании.

Таким образом, коуч-наставничество является эффективным способом развития личности сотрудника, в частности повышения его индивидуального профессионального уровня.

#### Список литературы:

1. Бакирова Г.Х. Управление человеческими ресурсами. – СПб.: Речь, 2003
2. Горшкова Е.Г., Бухаркова О.В. Коуч-наставничество как инструмент развития бизнеса. – СПб.: Речь, 2006
3. Егоршин А.П. Управление персоналом. – Н.Новгород: НИМБ, 2007
4. Огнев А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг. – СПб.: Речь, 2003

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Гильманова Р.К.  
педагог-психолог  
Златоустовский металлургический колледж  
Златоуст

Дворникова Е.Ю.  
педагог-психолог  
Златоустовский металлургический колледж  
Златоуст

В настоящее время психологическая служба профессионального учебного заведения становится важнейшим элементом государственной молодежной политики, об этом свидетельствуют методические материалы и нормативно-правовые документы последних лет. Именно психологической службой отрабатываются и реализуются на практике научные концепции и инструментарий, этические нормы и профессиональные правила работы с человеком, необходимые для формирования успешного, психологически здорового, стрессоустойчивого, компетентного специалиста в условиях сложной экономической ситуации в стране. Стоящим на пороге взрослой жизни, выбирающим свои пути профессионального роста молодым людям может помочь комплексная система психологического сопровождения личностного и профессионального развития, что, в свою очередь, накладывает огромную ответственность на психологов, занятых в этой сфере.

Избрав для профессиональной деятельности модель службы сопровождения, мы понимаем, что для профессионального образования ее методология представляет собой этап перспективного развития психологической службы образования, хотя в науке еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологического сопровождения: в исследованиях М.Р. Битяновой оно трактуется как «вся система профессиональной деятельности психолога», Р.В. Овчарова определяет как одно из направлений и технологий профессиональной деятельности психолога. Э.Ф. Зеер отмечает необходимость «создания условий для... реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации».

Н.С. Глуханюк рассматривает проблемы психологического сопровождения и поддержки профессионального образования, определяя психологическое сопровождение как комплексный метод, обеспечивающий условия для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Поскольку «субъектом развития является человек, к ситуациям жизненного выбора относятся множественные проблемные ситуации, разрешая которые, человек определяет для себя путь развития - прогрессивный или регрессивный... Механизмы саморазвития, как и другие психологические феномены, проходят стадии зарождения и развития. Их запуск происходит по-разному на различных этапах жизненного пути человека, а также требует определенных условий, которые, в свою очередь, могут и не сложиться в течение жизни человека. Процесс зарождения и функционирования механизмов саморазвития может носить как стихийный, случайный, так и контролируемый, подвластный управлению характер. В последнем случае целью психологического сопровождения является помощь человеку в «запуске» данных механизмов и действие. Активизация саморазвития - необходимое условие профессионализации, основная форма становления профессионала, поэтому изучение характера взаимосвязей саморазвития и психологического сопровождения - актуальная исследовательская и практическая задача».

Взяв за основу модели сопровождения научные подходы представителей уральской научной школы, психологическая служба третий год апробирует инновационную программу «Профессионал», которая предусматривает создание комплекса технологий и психолого-педагогической диагностики; работу с «Портфолио студента» как системообразующим элементом в формировании личности специалиста; теоретико-практическое обучение педагогического коллектива психолого-педагогическим технологиям сопровождения через систему педагогических чтений, семинаров, тренингов; социальное партнерство с предприятиями; разработку системы мероприятий по направлениям программы. Программа «Профессионал» реализуется, в частности, при следующих условиях: внедрение элементов программы в учебную дисциплину «Введение в специальность» и различные виды практик; наличие необходимой материальной базы (тренинговое помещение, компьютерная техника и пр.); усиление мотивации педагогического коллектива к реализации данной программы; стимулирование научной деятельности педагогов, создание на основе данной программы творческих педагогических проектов.

В реализации программы (теоретической и практической работы) принимают участие преподаватели базовой дисциплины, этики и эстетики, культуры делового общения, педагоги-психологи.

Работа со студентами первого курса направлена на развитие личности студента, обучение самоменеджменту, ориентирует на успешное обучение в колледже. В результате формируется информационно-правовое поле и психологическая культура личности студента. Системообразующим фактором при этом является работа с портфолио студента. Работа над портфолио начинается с обучения студента умению отслеживать и фиксировать свои достижения, что способствует повышению его социальной активности. Результаты труда на общеколледжном, городском, региональном, российском и даже на международном уровне свидетельствуют о росте учебных достижений и ключевых компетенций будущего специалиста.

Навык работы с портфолио студента-первокурсника будет совершенствоваться на втором и третьем курсах и станет основой при подготовке итогового портфолио студента-выпускника. Может предъявляться также по месту дальнейшей работы или учебы в форме Резюме - вкладыша в диплом выпускника.

Обучая студента ведению портфолио, психологи опираются на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право

самостоятельно совершать выбор: работать ему с портфолио или не работать, нести или нет ответственность за качество портфолио. К психологическим механизмам развития личности студента, формирующего Портфолио, относится проявление рефлексии студента с первого дня работы с портфолио и до итогового варианта, что является предпосылкой повышения самоответственности и самостоятельности по отношению к учебе (т.е. движение в сторону самообучения) и участие в процессе оценивания студентом всех лет учебы, социальной активности с первого до выпускного курса. Роль психолога при этом проявляется в помощи и консультировании студента, в организации «запуска» механизмов саморазвития у каждого студента.

На сегодняшний день освоение метода портфолио обеспечивается методическими разработками педагогов-психологов колледжа и практическими исследованиями по направлениям сопровождения программы. Активно применяется авторская методика психологов «Определение профилей компетенций студента» (Гриф ИПР СПО от 7.10.2005 №389-15/Исх, протокол №5 от 30.09.2005 г.).

На втором курсе программа «Профессионал» направлена на подготовку к выходу на различные виды практики, формирование этики специалиста, корпоративной культуры и делового общения. Она включает в себя занятия с элементами тренинга, деловые игры, презентации.

На третьем курсе студенты выходят на производственную практику, это серьезное испытание их личных и деловых качеств. Поэтому цель работы с третькурсниками - помощь при адаптации в рабочем коллективе. Задачи на этом этапе такие: познакомить с особенностями вхождения молодого специалиста в рабочий коллектив (теоретический блок); помочь выстроить конструктивные взаимоотношения с руководителями, коллегами; способствовать формированию положительного, ответственного отношения к труду; способствовать формированию мотивации к карьерному росту и дальнейшему профессиональному обучению.

После практики студенты оформляют отчет-самоанализ вхождения в рабочий коллектив (атмосфера коллектива, отношения с руководителем, коллегами, вид деятельности и отношение к нему, оценка качества собственного труда, настроение до практики и по ее завершению, желание дальнейшей работы в этом коллективе и пр.)

Цель работы со студентами четвертого курса - помощь при адаптации на рынке труда. Эта работа предполагает такие этапы: знакомство с программой «Технология поиска работы» через теоретические и практические часы по темам: ориентировка на рынке труда, пути и способы поиска вакансий; резюме и сопроводительное письмо; самопрезентация; собеседование; документация; также программа призвана помочь выстроить конструктивные взаимоотношения с руководителями, коллегами; научить правилам построения карьеры.

В перспективе предполагаем, что внедрение в образовательный процесс колледжа программы «Профессионал» будет способствовать оптимизации развития личности студента - будущего специалиста и адаптации (психологической и профессиональной) в трудовом коллективе во время практики и после окончания колледжа, когда начинается самостоятельное построение профессиональной карьеры.

## УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Голубева Н.А.

асп. кафедры педагогики и педагогической психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

В последнее время все актуальнее становится проблема социального обслуживания населения. Число граждан, нуждающихся в посторонней помощи, не убывает, это требует решать массу вопросов в сфере управления организациями социального обслуживания. В рамках системогенетического подхода индивидуальный характер деятельности является не следствием компенсации, а следствие выражения деятельности через личные качества (Шадриков В.Д., 1996), поэтому интересно было бы рассмотреть вопрос о взаимосвязи различных качеств личности и успешности профессиональной деятельности социального работника. В этой связи важным вопросом является определение успешности профессиональной деятельности социального работника.

Проанализировав точки зрения на вопрос успешности социального работника различных уровней работников организации социальной сферы: руководителей высшего звена, руководителей среднего звена и самих социальных работников, нами был разработан «Оценочный лист социального работника отделения социального обслуживания на дому» состоящий из 20 пунктов - предполагаемых показателей успешности деятельности социального работника. В этот список вошли формальные показатели, оценка способности организовать рабочий процесс, показатели исполнения функций социального работника, личное отношение работника к труду и умение построить отношение с клиентом.

Оценочный лист заполняется заведующим отделением на каждого социального работника. Каждый показатель требовалось оценить по шкале от 0 до 6, где 0 - отсутствие каких-либо проявлений показателя, 6 - проявление показателя сверх норматива согласно должностной инструкции и требованию к труду социального работника.

В пилотажном исследовании приняли участие 40 социальных работников 7-х отделений социального обслуживания на дому

граждан пожилого возраста и инвалидов МУ «Комплексного центра социального обслуживания населения Ленинского района г. Ярославля». Возраст испытуемых варьировался от 29 до 69 лет. Для выявления личностных черт социальных работников и соотношения их с пунктами Оценочного листа использовался Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF (105 вопросов - версия С) и Методика оценки уровня эмпатических способностей В.В. Бойко. Полученные данные обрабатывались с помощью программного пакета Statistica 5.0, использовался коэффициент корреляции r-Спирмена и коэффициент корреляции Гамма ( $\gamma$ ).

В результате были выявлены следующие взаимосвязи.

Фактор А опросника 16 PF (замкнутость - открытость, доброжелательность) вполне ожидаемо оказался положительно взаимосвязан с пунктом 19 «Удовлетворенность клиентов» (0,30 при  $p < 0,05$ ). Фактор Е (зависимость - доминантность) в обратной связи с пунктом 15 «Доброжелательное отношение к клиенту» (-0,36 при  $p < 0,05$ ), то есть работники, набравшие высокие баллы по показателю доброжелательности, в общении проявляют в большей степени черты зависимого поведения. Фактор Н (робость - смелость) находится в обратной взаимосвязи с пунктами 2 «Знание нормативно-правовой документации», 6 «Способность справляться с большим объемом работы» и 18 «Стремление много работать» (-0,35; -0,36; -0,32, соответственно, при  $p < 0,05$ ), то есть высокие показатели по этим пунктам сочетаются, как правило, с проявлениями робости, осторожности и сдержанности у социального работника.

По фактору L выявилось, что более недоверчивые работники получили меньший балл по пункту 14 «Умение слышать и понимать клиентов» в отличие от более доверчивых коллег (-0,30 при  $p < 0,05$ ). Фактор N, который можно представить в виде дихотомии прямолинейность - расчетливость, оказался в обратной зависимости с показателями соблюдения правил трудового распорядка и правильным ведением документации (-0,29; -0,31 при  $p < 0,05$ ), это можно объяснить тем, что более расчетливые работники, скорее всего, имеют подработку, наличие которой обусловлено низким уровнем контроля непосредственно на участке, а также низким уровнем оплаты труда социального работника, поскольку работники, реально оценивающие соотношение затрат и вознаграждения, вероятно, не будут склонны отдавать много сил работе. По той же причине появляется обратная зависимость между фактором Q2 (импульсивность - организованность) с пунктом 18 «Стремление много работать» (-0,28 при  $p < 0,05$ ).

С фактором Q1 в обратной зависимости находится показатель способности быстро справляться с большим объемом работы (-0,30 при  $p < 0,05$ ), вероятно более решительные работники тратят меньше времени на обдумывание ситуации и не боятся использовать новые способы решения возникающих вопросов.

Также была выявлена интересная зависимость между фактором Q4 и пунктами 8 «Умение оперативно и самостоятельно принимать решения», 10 «Качество оказания услуг», 14 «Умение слышать и понимать клиента», 17 «Умение найти подход к клиенту» (0,35; 0,33; 0,40; 0,35, соответственно при  $p < 0,05$ ). Это говорит о том, что высокие показатели по этим пунктам получили работники с более высоким уровнем фрустрированности, мы предполагаем, что выполнение данных пунктов требует от работника дополнительных усилий, проявления терпимости, подстройки под другого человека, необходимости действовать в условиях ограниченного времени, что и вызывает повышение напряженности.

Корреляционные связи между показателями успешности деятельности и уровнем эмпатических способностей проявился, прежде всего, по эмоциональному каналу эмпатии. Высокий уровень эмпатии соответствует высоким баллам по пунктам 3 «Правильное ведение документации», 8 «Умение оперативно и самостоятельно принимать решения», 10 «Качество оказания услуг», 14 «Умение слышать и понимать клиента», 16 «Ответственность за свою работу» (0,46; 0,31; 0,45; 0,37; 0,32, соответственно, при  $p < 0,05$ ). Высокий уровень проникающей способности в эмпатии соответствует высокому баллу по показателю 7 «Способность планировать свою работу, своевременность» (0,32 при  $p < 0,05$ ), а идентификация в эмпатии - пункту 19 «Удовлетворенность клиентов» (0,35 при  $p < 0,05$ ). Общий уровень эмпатии оказался взаимосвязан с умением найти подход к клиенту и удовлетворенностью клиентов (0,32 и 0,37 при  $p < 0,05$ ). То есть высокий уровень эмпатии способствует проявлению большей успешности социального работника.

Таким образом, можно заключить, что в социальной работе более значимым оказывается эмоциональность работника, доброжелательность, понимание других людей, высокий уровень эмпатии. В соответствии с системногенетическим подходом можно предположить, что в процессе профессионализации необходимые качества либо формируются, либо у работника наступает более быстрое эмоциональное выгорание. Это предположение мы хотели бы проверить в нашей дальнейшей работе.

## АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Грязнов А.Н.

д.псх.н., зав.лаб. психологии личности

Учреждение РАО Институт педагогики и психологии профессионального образования

Казань

Чеверикина Е.А.

старший научный сотрудник кафедры психологии личности

Учреждение РАО Институт педагогики и психологии профессионального образования

Казань

Асыллова З.Р.

научный сотрудник кафедры психологии личности

Учреждение РАО Институт педагогики и психологии профессионального образования

Казань

Одна из многих проблем в профессиональном становлении студентов их склонность к зависимости от психоактивных веществ. Результаты исследования показали, что из всех опрошенных студентов 22,7 % склонны к алкогольной зависимости и 12 % - склонны к наркотической зависимости. Склонность к той или иной аддикции выявлена у 29,4 % студентов. При этом 32,6 % студентов показали повышенную склонность к получению удовольствий, что является показателем повышенного уровня склонности к употреблению психоактивных веществ (алкоголь, наркотики).

С учетом этого и многого другого, мы должны организовать работу по снижению уровней склонности к зависимости от психоактивных веществ у студентов. Учитывать факторы формирования зависимости и социально-психологически воздействовать на все эти составляющие, чтобы их минимизировать.

Под понятием «снижение уровня аддикций» студентов в широком смысле мы понимаем измерение уровня склонности студентов к той или иной зависимости, социально-психологическое воздействие на них, при котором происходит переструктурирование структуры личности (их «личностных статусов», минимизация патологических и наполнение социальным содержанием нормативных), изменение основных потребностей. А также процесс обучения студентов навыкам принятия и осмысления бытийных потребностей и ценностей; умению развивать свои способности к самовыражению, реализовывать присущий данной личности потенциал и развиваться в своем стиле, и в своем алгоритме, особенно в начальный период самостоятельной жизни (А.Н. Грязнов, 2008).

Преодоление склонности к зависимости - это продолжительный по времени процесс, состоящий из нескольких специфических стадий. На каждой стадии должны быть разрешены определенные задачи и достигнуты определенные изменения, направленные на психологическую коррекцию аддиктивной личности:

- на когнитивном уровне - это преодоление анозогнозии;
- на уровне самосознания - это влияние на формирование самооценки и самоуважения;
- на эмоциональном уровне - это комплексное лечение аффективных нарушений;
- на уровне поведения - это изменение стиля и образа жизни, воздействие на среду склонной к аддикции личности;
- на мотивационном уровне - создание и укрепление мотивов, альтернативных патологическому влечению к наркотикам и алкоголю (А.Н. Грязнов, 2004).

Технология изменений при социально-психологическом воздействии на студентов включает:

- установление коммуникативного взаимодействия;
- минимизацию и нейтрализацию патологических личностных статусов препятствующих успешному профессиональному развитию;
- обучение студентов умению формировать основные потребности, обретать бытийные ценности, способности реализовывать присущий данной личности потенциал и умению выражать себя, и развиваться в своем стиле и своем алгоритме, особенно в начальный период жизни;
- фиксацию личности в нормативных личностных статусах, обучение контролю над актуализацией патологического личностного статуса, перевод актуальной личностной позиции из фазы формирования патологической части в нормативную, оказание помощи в раскрытии и обеспечении устойчивого функционирования нормативных личностных статусов («Я» - телесное, «Я» - ребенок, «Я» - мужчина, «Я» - партнер, «Я» - родитель, «Я» - член группы, «Я» - профессионал).

Основные задачи по профилактике возникновения зависимости от психоактивных веществ состоят в преодолении психолого-педагогического и социально-психологического «фона» приобщения к психоактивным веществам студентов и сводятся к:

- информированию о последствиях злоупотребления психоактивными веществами;
- формированию навыков здорового образа жизни и антинаркотических установок;
- формированию эффективных стратегий преодоления кризисных ситуаций;
- развитию коммуникативных навыков, способности противостоять давлению группы (умение сказать «нет»);
- формированию мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, ценности здорового образа жизни, законопослушности, уважении к человеку, государству, окружающей среде и др.
- развитию у каждого учащегося позитивных установок и представлений о себе, необходимых для принятия ответственных личных решений, связанных с приемом психоактивных веществ;



- обеспечению студентов достоверной фактической информацией о том, что происходит с человеком, употребляющим психоактивные вещества, и о том, к каким последствиям это может привести;
- демонстрации других, нехимических способов изменения настроения;
- обучению навыкам, необходимым для решения волнующих проблем;
- помощи учащимся понять те положительные и отрицательные последствия, к которым может привести влияние на них со стороны сверстников;
- помощи студентам осознать свою личностную систему ценностей, систему ценностей семьи и общества;
- обучению навыкам эффективного общения и работе в социальной группе;
- обучению понимания причин стресса и использования соответствующих приемов выхода из этого состояния.

Следует вывод, что педагоги обязаны обучить студентов новым формам поведения, сформировать стрессоустойчивость, способность самостоятельно эффективно и ответственно строить свою жизнь. Для этого требуется:

- профессиональной группе преподавателей, работающей с молодежью, обладать необходимыми для этого качествами и демонстрировать их в процессе взаимодействия;
- обладать знаниями, умениями и навыками обучения, способностями эффективно преодолевать жизненные проблемы, развивать стереотипы здорового поведения с тем, чтобы в дальнейшем обучаемые ими студенты могли вести здоровый образ жизни.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ОРГАНИЗАЦИИ

Гурчиани К.С.

Аспирантка факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

Кафедра психологии труда и организационной психологии факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Проведенная работа направлена на изучение профессионального имиджа субъекта и в частности, тому, как он способствует успешности деятельности. Исследование проводилось в рамках специфики конкретной организации и носит практико-ориентированный характер. Конечным результатом, будет разработка и внедрение тренинговых обучающих программ, направленных на повышение эффективности делового взаимодействия руководителей среднего звена с подчиненными, и в целом, на повышение эффективности их профессиональной деятельности. Объектом исследования выбраны руководители среднего звена – машинисты – инструкторы на Северной железной дороге.

Машинист-инструктор выступает с одной стороны, как руководитель работников и отвечает за порядок, собранность, техническую подготовку членов локомотивных бригад. С другой стороны он выступает как педагог и наставник, способствует профессиональному росту работников, формирует климат в коллективе. Все функции, которые выполняет машинист-инструктор, непосредственно влияют на работоспособность машинистов, и соответственно, на безопасность движения.

В общепринятом понимании деятельность машиниста-инструктора характеризуется высокой степенью ответственности и умением организовывать деятельность других людей. Наблюдение за процессом деятельности позволило сформировать модель данной деятельности в контексте изучения профессионального имиджа. Мы определили, что профессиональный имидж данной категории работников характеризуется наличием таких качеств руководителя как ответственность, способность к планированию деятельности, способность к анализу ситуации с учетом произошедших изменений, умением работать с бумагами и отчетностью, развитыми вербальными коммуникативными способностями для адекватной передачи информации, как вышестоящим работникам, так и собственным подчиненным.

Для профессионального подбора машинистов – инструкторов на должность используется ряд методик, в том числе методика диагностики отношений Т. Лири.

Соответственно, в качестве одного из диагностических инструментов данного исследования выбрана методика Лири. Также использовался тест социального самомониторинга (самоконтроля). Основной методикой была оригинальная анкета оценки имиджа, разработанная на основе литературных источников по психологии имиджа и нормативной документации организации, описывающей деятельность данной профессиональной группы.

Исследование строилось следующим образом: машинистам – инструкторам (руководителям среднего звена) предлагалось заполнить:

- **методику Лири** для оценки себя реального и себя идеального как личности и профессионала (2 профиля оценки);
- **анкету для оценки собственного имиджа** «реального» и «идеального» (2 профиля оценки). Анкета состояла из 8 полярных шкал:

1. Внешний вид: позитивные описания/негативные описания;
2. Характеристики личности: позитивные описания/негативные описания;
3. Профессиональные качества: позитивные описания/негативные описания;
4. Поведение: позитивные описания/негативные описания;

- **тест (шкалу) социального самоконтроля** (самомониторинга);

Основной гипотезой исследования было наличие различий в образе «реального» и «идеального» имиджа данной профессиональной группы. По итогам выявления данных различий и определения их причины, появится возможность дальнейшей психологической корректировки. Целью корректировки, соответственно, является формирование «позитивного» профессионального самоимиджа.

Был проведен корреляционный анализ и выявлена значимость различий по каждому исследуемому параметру.

Корреляционный анализ проводился с целью выявления связей между шкалами методики Лири и шкалами анкеты оценки

имиджа.

Корреляции по профилю «реальный имидж»		Корреляции по профилю «идеальный имидж»	
Шкалы методик	Шкалы анкеты	Шкалы методик	Шкалы анкеты
Уровень самомониторинга	Характеристики личности: позитивные описания Профессиональные качества: негативные описания	Уровень самомониторинга	Характеристики личности: позитивные описания
Властный-лидирующий	Внешний вид: позитивные описания Характеристики личности: позитивные описания Профессиональные качества: позитивные описания	Властный-лидирующий	Внешний вид: позитивные описания Характеристики личности: позитивные описания Поведение: позитивные описания
Независимый-доминирующий	Внешний вид: негативные описания Поведение: негативные описания	Независимый-доминирующий	
Прямолинейный-агрессивный	Внешний вид: негативные описания Характеристики личности: позитивные описания Поведение: негативные описания	Прямолинейный-агрессивный	Внешний вид: негативные описания
Недоверчивый-скептический	Внешний вид: негативные описания Характеристики личности: негативные описания Профессиональные качества: негативные описания Поведение: позитивные описания (отр.корр.) Поведение: негативные описания	Недоверчивый-скептический	Внешний вид: негативные описания Поведение: позитивные описания (отр.корр.) Поведение: негативные описания
Покорно-застенчивый	Внешний вид: позитивные описания Характеристики личности: позитивные описания (отр.корр.) Профессиональные качества: позитивные описания (отр.корр.) Профессиональные качества: негативные описания	Покорно-застенчивый	
Зависимый-послушный	Внешний вид: позитивные описания Внешний вид: негативные описания Характеристики личности: негативные описания Профессиональные качества: негативные описания	Зависимый-послушный	
Сотрудничающий-конвенциональный	Внешний вид: позитивные описания	Сотрудничающий-конвенциональный	Внешний вид: позитивные описания Характеристики личности: позитивные описания Поведение: позитивные описания
Ответственно-великодушный	Внешний вид: позитивные описания	Ответственно-великодушный	Внешний вид: позитивные описания Поведение: позитивные описания

Выявление данных взаимосвязей позволяет нам говорить о том, что в данной группе испытуемых:

- в структуру профессионального имиджа входят конструкты, диагностируемые методикой Лири;
- шкалы анкеты оценки имиджа коррелируют со шкалами методики Лири, что частично доказывает конструктивную валидность анкеты оценки имиджа.

Выявлено наличие положительной корреляционной связи между уровнем самомониторинга и характеристиками личности: позитивными описаниями. Данная взаимосвязь дает основание полагать, что машинисты -инструкторы с высоким уровнем самомониторинга оценивают свои личностные особенности более положительно, чем люди с низким уровнем самомониторинга. Шкала «властный-лидирующий» по методике ДМО положительно коррелирует с 3 шкалами позитивного описания: внешний вид, характеристики личности, профессиональные качества, т.е. лидерство, как профессионально важный конструкт является одним из системообразующих «позитивного» профессионального имиджа. Это согласуется с полученными корреляциями по полярной «лидерству» шкале «покорно-застенчивый», которая отрицательно взаимосвязана с характеристиками личности и профессиональными качествами: позитивными описаниями.

Шкалы «независимый-доминирующий», «прямолинейный-агрессивный», «недоверчивый-скептический» имеют положительные связи со шкалами анкеты негативного содержания: характеристиками личности, профессиональными качествами и поведением, и отрицательные связи шкалой поведение: позитивными описаниями. Соответственно сами машинисты - инструкторы в своем

представлении «реального» имиджа отвергают наличие негативных характеристик, т.е. чем больше выражены негативно-оцениваемые черты «Я-образа» по Лири, тем более выражены негативные описания по шкалам оценки имиджа. В «идеальном» профессиональном имидже связей между шкалами Лири и параметрами анкеты меньше, что свидетельствует о том, что «идеальная модель» является менее устойчивой структурой в восприятии испытуемых.

Шкалы анкеты «внешний вид: позитивные и негативные описания коррелируют со всеми 8 шкалами методики Лири в профиле «реальный имидж». Это косвенно подтверждает предположение о том, что внешний вид является важным компонентом, входящим в структуру профессионального имиджа субъекта.

Модели собственного «реального» и «идеального» профессионального имиджа машинистов-инструкторов достоверно различаются по 9 параметрам:

- властный – лидирующий, независимый - доминирующий; внешний вид: позитивные описания; внешний вид: негативные описания; характеристики личности: позитивные описания; профессиональные качества: позитивные описания; профессиональные качества: негативные описания; поведение: позитивные описания; поведение: негативные описания.

Тот факт, что различия между «реальным» и «идеальным» профилем имиджа достоверны по вышеперечисленным шкалам, свидетельствует о том, что представления исследуемой выборке о собственном реальном и желаемом имидже существенно расходятся. Важно понять, в каком случае, и по каким шкалам, имидж оценивается более позитивно.

Средний балл по шкалам, в которых достоверность различий подтвердилась в профиле «Идеальный машинист-инструктор», ниже чем в профиле «Реальный машинист-инструктор» только по имеющим негативное содержание: внешний вид, профессиональные качества, поведение (незначительно).

По остальным шкалам средний балл в профиле «Идеальный машинист-инструктор» выше, чем в профиле «реальный машинист-инструктор».

Исходя из полученных результатов, можно предполагать, что в полученной нами «идеальной модели» профессионального имиджа основным компонентам структуры имиджа с положительным содержанием, присваивается более высокий балл, чем в модели «реального» имиджа, и наоборот.

По первичным результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. лидерство как профессиональное качество является одним из системообразующих самоимиджа данной группы руководителей
2. внешний вид является важным компонентом, входящим в структуру профессионального имиджа данной группы руководителей;
3. профили имиджа машинистов-инструкторов «идеальный» и «реальный» значительно различаются, соответственно существует необходимость в коррекции.

В дальнейшем планируется задействовать еще 2 иерархических слоя сотрудников:

- Руководители высшего звена – руководство депо;
- Подчиненные – работники локомотивных бригад.

Это позволит нам выявить определенные расхождения в 3 плоскостях оценивания – вышестоящее руководство, подчиненные, и собственно машинистами -инструкторами.

Сравнительный анализ полученных результатов по 3 группам испытуемых позволит выявить наиболее **существенные противоречия** в восприятии имиджа машинистов-инструкторов ими самими и окружающими.

Список литературы:

1. Альшуллер А. [Эффективная самопрезентация компании](#). Ростов на Дону.: Феникс, 2004,-104с.
2. Бодаев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. /Бодаев А.А., Столин В.В.- М., 1982.
3. Дж.Джеймс. Эффективный саммаркетинг. М.:1998
4. Духвалова М.П. Имидж продаж. М.: Генезис, 2005, - 111с.
5. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. М., 1988, - 337с.
6. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя.- М.: Владос, 2004,-222с.
7. Перельгина Е.Б. Психология имиджа.- М.: Аспект- Пресс, 2002,- 223с.
8. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2003, -176с.
9. О.К.Шанс. Основы имиджа. М.: Библиотека успеха, 2003,- 50с.
10. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1994,-168с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Дубынина М.Г.

к.псх.н., доц. кафедры инженерной педагогики  
Сибирская автомобильно-дорожная академия  
Омск

Один из важнейших недостатков существующей системы подготовки кадров - заметное снижение общекультурного и творческого уровня выпускников. Причина этого - неэффективное осуществление гуманизации процесса образования, которая не должна ограничиваться только созданием широкой общекультурной основы для дальнейшего формирования специалистов. Актуальность проблемы профессионального воспитания студентов в вузе, ее теоретическая и практическая значимость и вместе

с тем недостаточная разработанность требуют научного осмысления положительного опыта организации воспитательной работы и решения имеющихся задач путем определения основных условий повышения эффективности профессионального воспитания студентов. Важным условием успешности воспитательной работы на всех этапах обучения, на наш взгляд, может стать психолого-педагогическое сопровождение личностно ориентированного профессионального воспитания студентов в вузе. Учитывая, что каждый студент имеет индивидуальные жизненные проблемы, свои возможности развития, объектом психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса в вузе должен стать внутренний потенциал будущего специалиста. Психолого-педагогическое сопровождение личностно ориентированного профессионального воспитания студентов включает в себя:

- создание гуманистического воспитательного пространства, направленного на интеграцию отношений всех субъектов воспитания;
- эстетизацию сферы и среды обучения и воспитания;
- учет всех элементов воспитательного пространства, в том числе создание высокоорганизованного студенческого и педагогического сообщества;
- методическое обеспечение воспитательного процесса.

Реализация психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса возможна при наличии комплексной программы, в основу проектирования которой могут быть положены основные этапы профессионального обучения и воспитания студентов в вузе. Задачами начального этапа профессионального воспитания являются: приспособление первокурсников к условиям и содержанию образовательного процесса, месту и роли в общей структуре этого процесса; усвоение организационных норм и традиций; включение в систему межличностных связей и отношений; формирование и развитие умений самостоятельной организации учебно-познавательной деятельности.

Решение этих задач предполагает использование следующих средств и способов психолого-педагогического сопровождения начального этапа профессионального воспитания студентов: 1) диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических и профессиональных установок, интересов, предпочтений личности; 2) помощь в развитии учебных умений и овладение техникой саморегуляции, разработке программ развития профессионально-личностного потенциала студентов; 3) психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении гармоничных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; 4) консультирование первокурсников, испытывающих затруднения и проблемы в профессиональном самоопределении; 5) содействие в профессиональном самоопределении, выбор новых средств усиления положительной мотивации к будущей профессии. Основными критериями успешного прохождения этого этапа являются: адаптация студентов к учебно-воспитательному процессу, личностное самоопределение, выработка нового стиля жизнедеятельности, сформированная установка на самопознание, самоанализ и саморазвитие. Основным этапом обучения студентов в вузе характеризуется выполнением преимущественно учебно-исследовательской деятельности, ориентированной на развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое профессиональное становление и самостоятельность.

Приоритетными воспитательными задачами завершающего этапа профессионального образования студентов являются: развитие устойчивой системы профессиональных и жизненных ценностей, мотивов, выработка четкой индивидуальной профессиональной позиции, готовности к самостоятельной профессиональной деятельности; совершенствование компонентов профессиональной культуры, расширение сферы профессионального сознания. Наиболее важными критериями данного этапа являются: профессиональная идентичность, профессиональная компетентность, т.е. соответствие ценностей, знаний, личных способностей и умений специалиста его профессиональным должностным обязанностям и правам. Значимым результатом является также сформированность ключевых компетенций будущего специалиста, таких, как способность к преодолению трудностей, готовность принять ответственность за свою профессиональную карьеру, позволяющих ему достаточно быстро адаптироваться в различных социальных и профессиональных сообществах. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение должно стать одним из главных условий успешности личностно-ориентированного профессионального воспитания студентов в вузе.

## СИСТЕМНО-ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛА

Ермолаева Е.П., к.п.с.н., старший научн. сотр. лаборатории психологии труда  
Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН

Спецификой системно-идентификационного аспекта исследования социальной реализации профессионала является: выделение социальных функций профессии и социальной идентичности профессионала по сравнению с традиционно изучаемыми психологией труда «инструментальными»; возможность оценки социально-реализационных стратегий профессионала в континууме идентичность–маргинализм; описание поступков и поведения профессионала в системе идентификационных отношений «человек–профессия–общество» [1].

Реальные проблемы профессионала в новых социально-экономических условиях выводят исследование его субъектности за рамки проблематики субъекта деятельности в сферу психологии человеческого бытия. В широко известных диадных системах исследования профессионала: «человек–машина», «человек–профессия», «человек–общество» рассматриваются, соответственно: отношения между человеком и средствами труда; преобразование личности профессионала в аспекте

профессиональной подготовки и пригодности; иерархические взаимодействия человека и социума. Однако социальная реализация профессионала не отражена ни в одной из этих концепций, для нее требуется система, связывающая воедино все три компонента: человек, профессия, общество, – как проекция реальных многокачественных связей между ними в форме идентификационных отношений. Такой подход мы рассматриваем как приложение основной методологической триады субъектного подхода А.В. Брушлинского «субъект–деятельность–социум» к современным особенностям бытия профессионала. Это согласуется с представлениями о психологической системе как «упорядоченной и логической конструкции, служащей для целостного и согласованного рассмотрения данных и теорий, касающихся предмета изучения» [3, с. 22]. Именно поэтому о системе «человек–профессия–общество» мы говорим лишь как об исследовательской модели и не углубляемся в ее трактовке до метасистемных представлений о психике как системы со «встроенным» вовнутрь отраженным «метасистемным уровнем» [2, с. 112]. Профессионал, находясь в фокусе системы «человек–профессия–общество», выступает как субъект, наделенный одновременно социальной, индивидуальной и инструментально-операциональной сущностью. Это позволило нам выделить три функции профессионала, три модели профессии и три компонента профессиональной идентичности: индивидуальный, социальный, инструментальный.

Принцип триадной системы открывает новые возможности исследования стратегий реализации профессионала через анализ нарушения связей каждой пары в системе: нарушение связей "человек–профессия" провоцирует снижение социально приемлемого уровня профессионализма; нарушение связей "человек–общество" приводит к нарастанию противоречия между значением и смыслом профессии в современном мире; при нарушении связей "профессия–общество" снижается порог моральных запретов. Анализ нарушений на общесистемном уровне добавляет к этому еще две характеристики: в результате нарушения координирующей функции профессионала как "ядра" системы "человек–профессия–общество" снижается эффективность оценки социальных последствий принимаемых решений, а системный дисбаланс усиливает неадекватные внутривидовые представления о взаимосвязях профессионала и общества, – что в совокупности дает новые качественные возможности для изучения стратегий реализации профессионала по сравнению с упомянутыми диадными исследовательскими моделями: субъект–объект, система человек–машина, человек–человек, человек–общество.

На базе триадного принципа нами разработана психологическая периодизация профессиональных эпох — социально-исторических периодов, характеризующихся качественным своеобразием отношений: внутрисистемных — между профессионалом, статусом профессии и социальными процессами в данном обществе, и межсистемных — по отношению к достигнутому на соответствующий исторический период общецивилизационному уровню развития профессиональных отношений в мире. Уровень зрелости общества в этом контексте отражает массовый профессиональный субъект, – который определяется нами как преобладающий на данном этапе социально приемлемый ментально-нравственный тип профессионала.

В этом же контексте профессиональная идентичность определена как сущностная психосоциальная структура, в которой сфокусированы основные отношения профессионала в меняющейся системе человек–профессия–общество. Это характеристика сложившегося психологического соответствия и устойчивого самоощущения личности с профессией. Как свойство высокоорганизованной профессиональной личности идентичность обладает одновременно запасом функциональной стабильности и резервом вариативности в социально приемлемых пределах. Смысл расширения содержания понятия профессиональной идентичности за счет социального компонента обусловлен тем, что идентификация только с собственным образом «хорошего профессионала», без подкрепления его социальным признанием, неустойчива и лишена адаптационного резерва. Профессиональный маргинализм определяется как «социально-пограничное» состояние, поведенческий и концептуальный антагонист профессиональной идентичности и особая стратегия социальной реализации субъекта при рассогласовании компонентов системы «человек–профессия–общество».

Деградация социального назначения профессии проявляется в теневой функции профессиональной роли, которая рассматривается нами как сущностный признак и прерогатива "действующих" маргиналов, оставшихся формально включенными в трудовой процесс, но утративших внутреннюю принадлежность к профессиональным ценностям и этике. Сущность теневой функции должностной роли — подмена декларируемого назначения профессии скрытым личным или корпоративным интересом.

Социально неадекватные профессиональные действия (ошибки) служат системным выражением теневой функции и рассматриваются в контексте рассогласования компонентов системы «человек–профессия–общество» и деструкции взаимосвязей между индивидуальной, социальной и инструментальной моделями профессии как индикаторы и регуляторы.

Реализационные стратегии профессионала описываются в системе двух координат: социально-личностная связана с принципиальными различиями в ценностно-нравственных ориентациях; социально-субъектная характеризует ведущую тенденцию реагирования субъекта на неблагоприятную ситуацию. Положение конкретных стратегий в этой системе координат обуславливает специфику социальной реализации профессионалов разных идентификационных типов: конформиста, прагматика, маргинала, действующего маргинала, ортодокса, трудоголика и идентичного профессионала.

У личности в профессиональной сфере может преобладать одна или несколько позитивных или негативных доминантных миссий. В реализации конкретных "миссий личности" задействованы различные модели преобразования профессиональной идентичности. Они определены нами как преобразующая, персонализированная, адаптивная и деструктивная. В социальной реализации профессионала участвуют каждый из этих компонентов, – роль, функции и соотношение которых различны в стабильных и меняющихся условиях. В условиях системного кризиса, когда требуется выход за пределы привычной ситуации, баланс стабилизирующих и преобразующих компонентов нарушается в сторону повышения роли персонализированных стратегий, а иногда и деструктивных, причем оптимальный уровень их соотношения свой для каждой профессии.

Конкретные формы реализационной готовности и безопасность профессиональных решений обусловлены спецификой профессиональной среды и уровнем субъектности профессионала. Социально-экономические реформы вносят в процесс реализации профессионала характерную особенность, которая связана с действующим субъектом и состоит в том, что ломка

старых профессиональных стереотипов выступает как совладающее поведение и преодоление психологических барьеров. Специально разработанная применительно к проблематике исследования профессионала в реальных условиях методология исследования включает два аспекта: феноменологический (изучение отдельных феноменов профессионального поведения как частных проявлений в континууме идентичность-маргинализм) и концептуальный (построение психологических идентификационных моделей маргинала и идентичного профессионала, отражающих их типичные признаки и связи как полярные). Критериями для оценки нормы, патологии, идентичности, маргинализма выступают "внутренние идентификационные требования профессии" и инвариантные признаки. Разработанная для исследования мотивационно-ценностной основы реальных поступков профессионала (в настоящем или прошлом) проективно-реконструктивная методология построена на сочетании методов сравнения с эталоном-конструктом и содержательного контент-анализа, – позволяющих определять место каждого респондента на континуальной шкале идентичность/маргинализм.

#### Библиография

1. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
2. Карпов А.В. Метасистемность сознания // Психология сегодня: теория, образование и практика / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 109-118.
3. Смит Н. Современные системы психологии. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. – 384 с.

### ИЗУЧЕНИЕ ВЕДУЩИХ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Заверткина Е.Г.

к.псих.н., доц. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

В настоящее время, в условиях сложной социально-экономической ситуации в стране, очень остро стоит вопрос мотивации труда. Особенно это касается низко оплачиваемых, но требующих высокой квалификации профессий. Как правило, к таким видам работ мы все чаще относим труд учителей. Образование страны претерпевает кризис. В педагогической деятельности каждый педагог ставит определенные цели, и они, в свою очередь, могут быть одинаковыми по формулировке. А вот конечный результат отличается, так как каждый учитель по-своему смотрит на педагогическую ситуацию, по-своему интерпретируя и разрешая ее.

Цель является важнейшим системообразующим компонентом любой человеческой деятельности, тем не менее, четкого и однозначного определения цели деятельности до сих пор нет, в том числе и в педагогической деятельности. Классики отечественной психологии понятие «цель деятельности» определяют следующим образом:

- «Цель - это ближайший результат, достижение которого осуществляет данную деятельности, способную удовлетворить потребность, опредмеченную в ее мотиве» (А.Н. Леньков).
- «Цель - это то, идеальное представление будущего результата деятельности, определяющее характер и способы действия человека, феномен опережающего отражения» (Б.Ф. Ломов).
- «Цель - это то, что должен получить человек в итоге деятельности» (В.Д. Шадриков).

По степени общности цели педагога образуют иерархическую систему, во главе которой стоит конечная цель всей деятельности учителя, которая затем конкретизируется в развернутой системе педагогических целей и подцелей. Л.М. Митина представляет такую систему следующим образом:

1. Самые общие цели институционального характера определяют направление работы конкретной системы или подсистемы образования. Цель - всесторонне развитие личности учащихся.
2. Более конкретные - конструктивные цели, в которых реализуются исходные цели образования. Конструктивные цели указывают на то, что должно быть сформировано у ученика на конкретном этапе его образования или при изучении того или иного предмета. Такие цели обычно задаются в программах обучения и воспитательной работы.
3. Оперативные цели ставятся учителем в процессе реализации учебно-воспитательной работы в конкретных условиях данной школы и данного класса. Они наиболее подвижны и изменчивы, всегда строятся применительно к разнообразным реальным педагогическим ситуациям (Митина Л.М., 1999).

Как видно из вышесказанного, деятельность педагога есть процесс достижения им бесчисленного ряда целей. Эта специфическая особенность профессиональной деятельности педагога и обуславливает ее трудности: «... нужны определенные усилия для того, чтобы конкретно, зримо представить себе ее результаты» - отмечает Н.В. Кузьмина (Кузьмина Н.В., 1985, с. 56). Конечная цель может быть достигнута через достижение промежуточных целей, причем для успешного достижения, она должна быть осознанной и осмысленной. Критерием правильности постановки цели будет продвижение учителя и учеников к конечной цели деятельности.

В деятельности педагога цель отражает предвосхищаемый результат его действий. Цели педагогической деятельности можно разделить на цели, которые педагог ставит перед собой и цели, которые педагог ставит перед учениками. Педагог формирует не просто цель, а ее смысл, то есть он выдвигает «смысловую цель» и начинает следовать ей (Ансимова Н.П., 2001). Возможный результат оценивается и рефлексивируется сквозь «призму» смысла.

Основное внимание в психолого-педагогической литературе уделяется целям воспитания, в наибольшей степени подверженным

влиянию ведущей идеологии, в то время как цели обучения и развития, рассматриваемые традиционно, не вызывают вопросов и дискуссий. Однако такое отношение к функциям образования нельзя считать адекватным, поскольку образование - единый процесс, и изменение одной из его сторон неминуемо должно привести к переменам в других, меняя цели и задачи воспитания ребенка, мы вынуждены вносить и некоторые коррективы и в процесс его обучения и развития. Хорошо, если эти изменения обоснованы и взаимообусловлены и осознаются конкретным педагогом как взаимозависимые.

К сожалению, в реальной педагогической практике, эти изменения нередко происходят на неосознаваемом уровне, а чаще педагог, сохраняя традиционные представления о целях собственной деятельности, либо формально принимает предлагаемые перемены, либо попадает в ситуацию серьезного внутреннего конфликта, когда ему трудно самому согласовать свои представления, базирующиеся, по сути, на разных системах ценностей.

Понятие «ценность» ввел в науку немецкий философ Э. Кант (1724-1804), сопоставляя представления о должном (ценностях и нормах) и сущем (о том, что есть). Мир сущего как бы достраивается миром должного (Философский словарь, 1981).

Классическим является определение, которое предложил К. Клакхон. Он определяет ценность как явное или неявное, различаемое в индивиде или характерное для группы представление о желательном, которое влияет на выбор из возможных вариантов, типов, средств и целей действия (Шадриков В.Д., 1982). Жизнь предлагает индивиду на выбор альтернативы; какую из них он выберет - зависит от того, каковы его ценности. Ценностей много, но число вариаций в ценностной системе вполне достаточно для объяснения различий между культурами, институтами, индивидами.

Ценности - это «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества» (Философский словарь, 1981).

Профессиональные ценности можно понимать двояко, во-первых, как атрибуты желаемого и значимого для личности учителя в профессиональной сфере, во-вторых, как регуляторы поведения, образующие особую подсистему в ценностном сознании учителя.

Педагогический труд является содержательно насыщенным и разнообразным, отличается высокой значимостью, как для общества, так и для отдельного индивида, требует от работника личностной активности и ответственности. В связи с этим многие аспекты педагогического труда трактуются как существенные, определяющие жизнедеятельность индивида, и трудно выделить из них наиболее значимые. В то же время многие учителя проявляют большую заинтересованность и искренность в высказываниях при обсуждении темы: «За что я ценю свою профессию (работу)?» Этот вопрос приобрел особую актуальность в связи с ухудшающимся материальным положением, снижением престижа профессии в общественном сознании. На фоне этого педагог продолжает посвящать работе львиную долю своего времени и сил, далеко не всегда находя в ней возможности для переживания чувства удовлетворения и гордости.

Авторы исследований, касающихся изучения ценностей и целей воспитания и их связи, указывают на связь и взаимообусловленность целей воспитания и обучения и ценностей. Ценности, формирующиеся в обществе и становящиеся личностными для учителей, являются базой, основой для формирования целей воспитания и обучения.

Желательным является соответствие целей воспитания и обучения реально функционирующей в обществе системе ценностей. В каком-то смысле можно утверждать, что воспитание и образование человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей образования. Несоответствие приводит к тому, что побеждать будет система тех ценностей, которые реально вознаграждаются в жизни. Н.Д. Никандров считает более правильной ориентацию на относительно немногие, но наиболее значимые ценности (Никандров Н.Д., 1998). Образовательные цели, которые учитель ставит перед собой и учениками, должны опираться на интегративную систему ценностей, включающую в себя общественные ценности и ведущие ценности учителя.

Ценности - это достаточно устойчивые представления человека о том, что важно в жизни, чего стоит добиваться, ради чего стоит пренебречь остальным и без чего нельзя быть счастливым (Данилова А.Г., 2002). Профессиональный педагог - это единственный человек, который большую часть своего времени занимается воспитанием и обучением детей. Он является одним из основных «проводников» детей в мир взрослых, в социум, поэтому, на наш взгляд, очень важно изучить какие же ценности являются наиболее значимыми и важными для педагогов и, соответственно, какие цели он ставит перед собой в профессиональной деятельности, поскольку существует потребность в обосновании и возможности реализации тех условий, при которых система образования будет наиболее эффективной.

В своем исследовании мы попытались проанализировать ценности, которые отражают жизненную позицию педагога и определяют тот или иной способ его поведения, и в конечном итоге, определяют цели, которые он перед собой ставит.

В исследовании приняли участие 102 учителя школ г. Любня Московской области и г. Ярославля, преподающих следующие предметы: математика-информатика, физика, русский язык и литература, иностранные языки, история, биология, география, химия. Все участники исследования были поделены на 3 группы (профиля): гуманитарный, физико-математический и естественно-географический. Среди них 83 человека - женщины и 9 мужчин. Средний возраст участников исследования 37,9 лет. Учителя со стажем до 10 лет составили 30 % исследуемой выборки, 70 % выборки - учителя со стажем от 11 до 25 лет.

Для изучения ценностей и целей использовались следующие методики: Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ). Автор: И.Г. Сенин (Сенин И.Г., 1991). Анкета на выявление основных целей профессиональной деятельности педагогов.

Подводя итоги исследования ценностей педагогов, можно сделать следующие выводы:

1. Сравнительный анализ групп, сформированных по профилю обучения (физико-математический, естественно-географический, гуманитарный) не выявил значимых различий между представлениями о ценностях и их иерархии у учителей-предметников разных групп.
2. Для всех представителей данной выборки наиболее значимыми, являются ценности, связанные с желанием получать удовлетворительную оплату труда и завоевывать уважение и признание значимых для них людей («высокое материальное положение», «собственный престиж»).
3. Наименее значимыми ценностями для всех представителей данной выборки являются «духовное удовлетворение» и

«сохранение собственной индивидуальности».

Далее изучались представления о целях профессиональной деятельности педагогов, преподающих разные предметы. В результате анкетирования были выявлены представления о трех группах целей: общие цели педагогической деятельности, цели предмета и цели урока.

Проведя анализ результатов анкетирования по проблеме целей педагогической деятельности, можно отметить следующее:

- наиболее важной целью деятельности всеми педагогами признается «образование и воспитание», хотя представления о целях деятельности педагогов разных профилей отличаются;
- общие цели профессиональной деятельности и цели предмета практически не различаются, это может говорить о том, что педагоги не воспринимают себя как учителей-предметников, для них основная цель при работе с учениками - передача суммы знаний;
- общие цели и деятельности и цели урока представлены в более разнообразном виде, чем цели предмета, то есть в списке перечислено большее количество вариантов целей. Можно предположить, что учителя в выборе целей деятельности и целей урока имеют больше эталонов, больше возможностей для выбора.
- существуют значимые различия в представлениях о целях деятельности и их иерархии у учителей разного профиля.

Математико-статистический анализ результатов исследования позволил выявить взаимосвязи между ценностями и целями педагогической деятельности в данной выборке. Приведем примеры некоторых из них.

Существует обратная связь ( $r = -0,43$ ) между целью профессиональной деятельности «знания по предмету» и ценностью «креативность». Креативность рассматривается как стремление человека к реализации своих творческих возможностей, внесение различных изменений во все сферы своей жизни; потребность избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Видимо, педагоги в большей степени ориентированы на результат своей работы с учащимися, придерживаются общепринятого мнения о целях деятельности и не стремятся разнообразить методику преподавания своего предмета, изменить процесс обучения, используют стандартные методы работы.

Нами выявлена обратная связь ( $r = -0,38$ ) между целью «знания по предмету» и ценностью «высокое материальное положение». Ценность «высокое материальное положение» характеризуется как стремление человека к более высокому уровню своего материального положения; для таких людей главным условием жизненного благополучия является материальный достаток. Можно предположить, что чем большее значение для педагога имеет данная цель деятельности, тем меньшее значение имеет его материальная оплата. Для таких учителей важным является дать знания школьникам, они любят свой предмет и для них оплата труда отодвигается на второй план.

Выявлена обратная связь ( $r = -0,39$ ) между целью предмета «использование знаний и умений для жизни» и ценностью «развитие себя». Данная ценность предполагает заинтересованность человека в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностей, других характеристиках своей личности, стремление к самосовершенствованию. По-видимому, чем выше значимость данной ценности для учителя, тем менее он стремится рассматривать учащихся как субъектов взаимодействия. Можно предположить, что учителя не считают возможным и необходимым развиваться и совершенствоваться вместе с учениками, обучая их применять свои знания на практике.

Выявлена обратная связь ( $r = -0,39$ ) между целью «использование знаний и умений для жизни» и ценностью «собственный престиж». Эта ценность говорит о стремлении человека к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению они прислушиваются и на чье мнение ориентируются в своих суждениях, поступках и взглядах. Поэтому, чем более значимой для педагога является эта ценность, тем более он ориентирован на себя и оценку со стороны значимых лиц, а не на учащихся.

Между целью предмета «использование знаний и умений для жизни» и ценностью «креативность» выявлена обратная связь ( $r = -0,43$ ). Чем ниже в иерархии указанная ценность, тем чаще учителя основной целью предмета называли данную цель. Видимо, педагоги не считают нужным и возможным использовать свои творческие способности и возможности в помощи ученикам усваивать и применять знания в жизни, использовать новые способы и методы работы.

Проведенное исследование позволило выявить специфику в представлениях о целях профессиональной деятельности педагогов, которая определяется отношением к нормативным целям, индивидуальными предпочтениями и традиционными установками, сложившимися в педагогической среде относительно целей деятельности.

Анализ данных, полученных в ходе исследования позволяет предположить, что в настоящее время работники народного образования не чувствуют должного внимания со стороны государства, получая минимальную заработную плату, вынуждены заботиться о своем материальном положении. Именно поэтому на первый план как на декларируемом, так и на внутреннем уровне выдвигаются ценности, связанные с желанием получать удовлетворительную оплату труда и завоевывать уважение и признание значимых для них людей («высокое материальное положение», «собственный престиж»). Естественно, что в данной ситуации на «задний» план отодвигаются такие ценности, как «духовное удовлетворение» и «сохранение собственной индивидуальности» (хотя на декларируемом уровне эта ценность оценивается достаточно высоко).



## АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Зобков А.В.

к.псих.н., доц. кафедры общей и педагогической психологии  
Владимирский государственный гуманитарный университет  
Владимир

Учебная деятельность, реализуясь через познавательную активность учащегося, опирается на уровень саморегуляции учащихся своего поведения и деятельности.

Чтобы обучение было действенным фактором развития личности и вместе с тем средством удовлетворения потребностей социального заказа по подготовке ответственного, творчески мыслящего молодого человека, оно должно носить черты развивающего обучения, где приоритет отдается становлению и совершенствованию личностных факторов саморегуляции поведения и деятельности.

Саморегуляция - есть система особенностей (свойств) и качеств личности учащегося как «совокупности внутренних условий», определяющей эффективность функционирования личности в деятельности.

Применение системогенетического подхода для анализа саморегуляции учебной деятельности студента в период обучения в вузе привел нас к предположению о том, что процесс саморегуляции учебной деятельности студентов осуществляется, как правило, по трем направлениям: по учебно-ориентирующему пути, по социально-ориентирующему пути, исполнительно-безынициативному пути.

Первый путь позволяет студентам добиваться высоких успехов в обучении (учатся они, как правило, на «хорошо» и «отлично») на всем протяжении обучения в вузе. В структуру саморегуляционного «механизма» таких студентов входят адекватная или адекватно-высокая самооценка и система развитых качеств личности, и, в первую очередь, качества, характеризующие организационно-деятельностный аспект личности: ответственность, организованность, трудолюбие. На взаимосвязь самооценки и организационно-деятельностного аспекта личности указывал С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн С.Л., 1940). Ответственность, организованность, трудолюбие - ценнейшие характерологические черты личности, непосредственно участвующие в саморегуляции деятельности. Структура саморегуляции в данном случае включает в себя:

- 1) проявления самостоятельности и инициативности в выполнении учебных обязанностей (обнаружена тесная положительная корреляционная связь между организационно-деятельностными показателями и показателями интеллектуально-волевой сферы личности учащихся на всем протяжении обучения в вузе;  $p < 0,01$ );
- 2) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма, а также реальная оценка временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации (самоконтроль и осмысление временных и пространственных отношений непосредственно проявляется в уверенном поведении учащегося);
- 3) постоянная рефлексия своего поведения в общении и деятельности, а так же самоотчеты о проделанном, достигнутом и определение границ на будущее развитие.

Второй путь - социально-ориентированный, - насыщает студента опытом коллективного труда, вынесенного за рамки обучения, общения и социального познания, приводит к снижению продуктивности учебной деятельности на всех этапах обучения в вузе. В структуру механизма саморегуляции учебной деятельности студентов, ориентированных на второй путь обучения в вузе, входит завышенная самооценка с характерными для нее содержательно-поведенческими проявлениями, инициативность в ситуациях социальной деятельности, вынесенной за рамки непосредственного обучения в вузе.

Как показывает практика, молодежь, обучающаяся по социально-ориентированному пути, по окончании вуза более адаптивна к современным социально-экономическим условиям.

Третий путь - исполнительно-безынициативный. В структуру механизма саморегуляции учебной деятельности студентов, ориентированных на третий путь обучения в вузе, входят заниженная самооценка с характерными для нее содержательно-поведенческими проявлениями, безынициативность в ситуациях учебной и социальной деятельности. Учатся они, как правило, на «хорошо» и «удовлетворительно». По окончании вуза плохо адаптированы к социальным условиям.

Особенности саморегуляции личностью поведения и деятельности проявляются в процессе жизнедеятельности, в способе ее организации личностью. Качество саморегуляции проступает в том «пространстве», в которое личность непосредственно включена, той перспективе, которая открывается на их основе.

Опираясь на результаты наших исследований, вероятно, следует включать в процесс обучения в вузе (начиная с 3-го курса), такие формы и содержания обучения, которые бы позволяли личности соотносить себя с современной действительностью и быстрее адаптироваться к изменяющимся общественно-экономическим условиям.

## СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Зобков В.А.  
д.псих.н., проф.  
Владимирский государственный университет  
Владимир

Пронина Е.В.  
к.псих.н., доц.  
Владимирский государственный гуманитарный университет  
Владимир

С целью исследования профессионального становления личности будущего учителя нами была разработана модель творческого стиля учебно-профессиональной деятельности студента педагогического колледжа-будущего учителя.

В процессе исследования нами было сформулировано предположение, которое в процессе исследования подтвердилось, оно состояло в том, что творческий стиль учебно-профессиональной деятельности студента педагогического колледжа-будущего учителя обусловлен компонентами личностной направленности, имеющими системно-структурную организацию и проявляющимися на объективно-психологическом (поведенческом), на субъективно-личностном и на объективно-субъективном уровне.

Системогенетический подход, разработанный профессором В.Д. Шадриковым, указывает на то, что при изучении отдельных психических явлений в процессе их становления и развития следует выявлять их структуру и динамику ее изменений на разных этапах развития.

В исследовании приняли участие студенты 1-х - 3-х курсов педагогического колледжа г. Владимира (n = 255 чел, соответственно по курсам обучения: 95, 90, 80 чел.)

Анализ научной, научно-практической литературы (Гоноболин Ф.Н., Дашкевич О.В., Кузьмина Н.В., Митина Л.М., Поваренков Ю.П., Талызина Н.Ф., Шадриков В.Д. и др.) показал, что степень готовности к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности зависит от степени активности сегодняшнего студента, его включенности в образовательный процесс, в основе которого лежит произвольное поведение, предполагающее постоянное движение к реализации своего субъектно-деятельностного потенциала, стремление к саморазвитию.

Однако, следует указать на то, что в исследованиях не находят отражение вопросы, связанные с изучением модели творческого стиля учебно-профессиональной деятельности студента педагогического колледжа - будущего учителя и динамика его изменения на разных этапах обучения в колледже.

Теории профессионального становления педагога (Зимняя И.А., Кан-Калик В.А., Кашапов М.М., Кузьмина Н.В., Митина Л.М., Пидкасистый П.И., Пичугина С.Г. и др.), констатируя творческий характер педагогической деятельности, позволяют рассматривать учебно-профессиональную деятельность будущего учителя как деятельность, обеспечивающую отбор и развитие характеристик личности учителя, которые необходимы в творческой педагогической деятельности: организованность, самостоятельность, ответственность, отзывчивость, коммуникативность и др, проявляемые на объективно-психологическом (поведенческом) уровне, а также характеристики творческого мышления, особенности самооценки и направленности личности, качества личности и индивидуально-типологические свойства, проявляемые на субъективно-личностном уровне.

Теории отношения к деятельности (Дашкевич О.В., Зобков В.А., Мясищев В.Н., Позняков В.П., Сушков И.Р.) создают основу для рассмотрения творческого стиля учебно-профессиональной деятельности как интегрированного комплекса личностных компонентов, которые можно изучать на объективно-психологическом (поведенческом) и субъективно-личностном уровнях.

Исследованиями установлено, что структура модели творческого стиля учебно-профессиональной деятельности студента представляет собой интегрированный комплекс объективно-психологических (поведенческих) компонентов личностной направленности (интеллектуально-творческий, эмоционально-волевой, организационно-деятельностный, коммуникативный) и субъективно-личностных компонентов (характеристик творческого мышления, самооценки и направленности личности, качеств личности, индивидуально-типологических свойств). Приведенный выше комплекс объективных и субъективно-личностных компонентов модели творческого стиля студента педагогического колледжа характерен для студентов 2-го и 3-го курсов обучения. Эти данные нашли подтверждение в работе Л.Ю. Сидневой.

У студентов первого курса системно-структурная организация компонентов модели представлена несколько иначе. Так, на объективно-психологическом уровне модели доминирующую позицию занимал организационно-деятельностный компонент (ответственность, организованность, трудолюбие и др. т.п.), а второстепенные позиции соответственно - интеллектуально-творческий, эмоционально-волевой, коммуникативный компоненты; на субъективно-личностном уровне структурная организация компонентов модели была представлена следующим образом: самооценка и направленность личности, компоненты характеристик творческого мышления, качеств личности, индивидуально-типологических свойств. Укажем, что структурная организация показателей, входящих в тот или иной компонент модели творческого стиля личности будущего учителя от курса к курсу видоизменялась, что указывало на развитие и совершенствование модели. Следует также сказать о том, что высокоэффективный тип творческого стиля учебно-профессиональной деятельности был свойственен 31 % студентов.

Результаты исследований могут быть рекомендованы педагогам, психологам, методистам педагогических колледжей для использования в процессе обучения и воспитания студентов - будущих учителей.

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

Зобнина Т.В.

к.псих.н., доц. кафедры психологии

Шуйский государственный педагогический университет

Шуя

Концепция системного подхода - одна из ведущих в современном научном познании. Системный подход требует применения системного анализа, предполагающего рассмотрение комплекса элементов - носителей общесистемных и своих особых признаков, находящихся в связях и отношениях между собой и образующих целостное единство.

В психологии системный подход органически обусловлен и активно развивается в последние годы. Человек, являясь частью природы, представляет собой сложный организм, развивающийся под воздействием макро-, мезо- и микровлияний. Это обуславливает правомерность применения системного подхода к изучению человека, включенного в широкую сеть связей с окружающей действительностью, и его психики как части этой системы. Системный подход в психологии - это исследование системы психических феноменов, связанных с нейрофизиологическими свойствами организма и обеспечивающих адекватное отражение окружающего мира.

Преподавание психологии в педвузе, как и любой другой учебной дисциплины, отражает современный уровень развития науки. Следовательно, сущность принципа системности как важного общенаучного принципа и одного из методологических принципов психологии должна быть раскрыта в содержании учебного материала; этот принцип положен также в основу его организации, отражающей генезис психического и процесса его познания. Все изучаемые в педвузе отрасли психологии должны предстать в сознании студентов как целостная система научного знания. Системность учебного материала - необходимое условие осознанности его усвоения.

Идея системности неразрывно связана с идеей развития. Эти идеи, получившие выражение в фундаментальной концепции эволюции, воплощены в концепции системогенеза. Опираясь на данную концепцию, мы в своей деятельности анализируем психические процессы, состояния и свойства в неразрывной связи друг с другом, в их нейрофизиологических детерминантах, в контексте воздействий внешней среды. Выделяя в психическом развитии человека три плана: биологический, возрастной, культурно-исторический, - концепцию системогенеза мы применяем при анализе филогенеза, онтогенеза, антропогенеза психики. Системный подход мы используем при рассмотрении историко-психологических вопросов, при анализе проблемы самореализации личности в единстве с факторами и условиями личностно-профессионального развития человека (объективными, субъективными, субъективно-объективными) и качеством продуктов его деятельности как главным критерием профессионализма. Учитывая специфику сферы образования, на системный подход мы опираемся при анализе особенностей ее функционирования, рассматривая при этом в качестве главного фактора развития психики человека его включение в систему непрерывного образования. Опора на данный принцип развивает системное мышление студентов - необходимое условие реализации системного подхода в их предстоящей профессиональной деятельности, поиска новых путей развития системы образования и создания авторской системы деятельности.

Разработка проблемы функционирования и развития психики с позиций системного подхода нашла свое отражение в формировании системы психологических наук. При рассмотрении вопроса о системе психологического знания правомерно опереться на одну из первых иерархических схем психологических наук, предложенную К.К. Платоновым и содержащую два крупных пункта: а) теоретическая психология (общая психология, история психологии, философия психологии, методология психологии); б) отраслевые психологии - медицинская психология, психология труда, психология спорта, юридическая, общественная (социальная) психология и другие отрасли.

Исследование природы, общества, человека в русле системного подхода расширяет угол зрения на проблему взаимосвязи научного знания и ставит вопрос о построении единой системы наук, к которому обращались многие известные ученые: О. Конт, В. Вундт, Ж. Пиаже, Б.М. Кедров и др.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Изотова Е.Г.

Методист отдела социально-психологического сопровождения образовательной практики при Городском центре развития образования г. Ярославля

В настоящее время существует очевидная потребность в детализированной модели структуры учебной деятельности студентов и в выявлении основных закономерностей ее развития. Но, к сожалению, не смотря на то, что широко освещаются проблемы учебной деятельности младших школьников, менее - проблемы учебной деятельности средних и старших школьников, проблемам учебной деятельности студентов уделяется недостаточно много внимания.

Основные модели структуры учебной деятельности построены, как правило, на анализе учебной деятельности младших школьников. Выявленные в них закономерности, особенности структуры учебной деятельности школьников транслируются на учебную деятельность студентов вузов, что не всегда оправданно: учебная деятельность студентов, ее структура имеют свои

специфические особенности, которые до настоящего времени не достаточно определены. Актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности студентов высших учебных заведений и отсутствие достаточно дифференцированного представления о составе этой деятельности определили проблему исследования.

В результате эмпирического исследования психологической структуры учебной деятельности студентов высших учебных заведений были выявлены следующие особенности. Операциональный и саморегуляционный компоненты характеризуются высокими показателями ( шк = 3,75; ст = 6,86; U=165; p=0,000; шк=18,73; ст=25,43; U=3332; p=0,000 соответственно), мотивационный – низкими ( шк = 5,33; ст = 5,04; U=4357; p=0,000). Снижение учебной мотивации в студенческом возрасте говорит о том, что на данном этапе деятельность является уже учебно-профессиональной, соответственно, кроме мотивов учебных появляются мотивы профессиональные, что и приводит к снижению мотивации учебной деятельности в студенческом возрасте. Наибольший рост зафиксирован у операционального компонента. Показатели выраженности психологической структуры учебной деятельности также имеют тенденцию к росту.

У студентов все компоненты, а также структура учебной деятельности являются гармоничными. Наиболее быстрыми темпами к гармоничности приближается операциональный компонент. Мотивационный же имеет тенденцию к росту дисгармоничности. Компоненты структуры учебной деятельности студентов отличаются увеличением числа и степени значимости взаимосвязей между элементами. В студенческом возрасте происходит снижение роли операционального компонента, которое компенсируется высокой ролью саморегуляционного.

Количество и сила взаимосвязей в психологической структуре учебной деятельности студентов увеличивается. Элементы компонентов структуры учебной деятельности, объединены статистически достоверными взаимосвязями. Количество элементов, взаимосвязанных с академической успеваемостью увеличивается. Увеличение количества и силы взаимосвязей говорят о том, что психологическая структура учебной деятельности студентов усложняется вследствие произошедших изменений в мотивационном, операциональном и саморегуляционном компонентах. Наличие взаимосвязей между элементами операционального и саморегуляционного компонентов говорят о усложнении психологической структуры учебной деятельности студентов, что происходит за счет увеличения роли и степени развития саморегуляции в студенческом возрасте. Как следует из теоретического анализа, в данный период регуляционные процессы учебной деятельности интенсивно развиваются и оказывают непосредственное влияние на развитие всех компонентов учебной деятельности, что подтверждено результатами нашего исследования.

Все компоненты, а также структура учебной деятельности в целом, у студентов характеризуются высокой интегративностью. Наиболее медленный темп роста интегративности зафиксирован у операционального компонента, наиболее быстрый - у саморегуляционного. Высокие показатели интегративности и низкие показатели дифференцированности как компонентов, так и психологической структуры учебной деятельности студентов говорят о том, что на данном этапе происходит изменение структуры учебной деятельности за счет увеличения включенных в нее элементов для поиска наиболее эффективного режима функционирования.

У студентов наиболее выражен операциональный компонент, на среднем уровне находится саморегуляционный, а наименее выражен в психологической структуре учебной деятельности студентов мотивационный компонент. При этом наибольший рост зафиксирован у операционального компонента. Анализ влияния элементов операционального компонента структуры учебной деятельности на академическую успеваемость студентов результатов не показал. На академическую успеваемость студентов наибольшее влияние оказывает мотив «получить диплом». Элемент саморегуляционного компонента – планирование также влияет на успеваемость студентов при этом, чем менее выражен элемент, тем большее влияние он оказывает на академическую успеваемость. Множественный регрессионный анализ психологической структуры учебной деятельности студентов позволяет сделать вывод, что происходит увеличение числа элементов, влияющих на академическую успеваемость.

Операциональный компонент имеет тенденцию к росту с 1 по 5 курс. При этом, данная тенденция не является линейной: минимальные значения операционального компонента наблюдаются на 3 курсе ( =4,75), а максимальные – на 5 курсе ( =7,62). Минимальные значения развития операционального компонента на 3 курсе говорят нам о том, что при переходе к новым условиям учебной деятельности, студенты еще не успели к ним приспособиться, происходит снижение выраженности элементов вследствие прохождения кризиса адаптации, что приводит к низкому уровню выраженности компонента структуры учебной деятельности. Таким образом, кризисы учебной деятельности негативно влияют на развитие данного компонента учебной деятельности. Все элементы операционального компонента структуры учебной деятельности имеют тенденцию к росту от 1 к 5 курсу при существенных изменениях динамики на 2 и 4 курсах. Это объясняется тем, что на 2 курсе идет перестройка операционального компонента вследствие адаптации к новым условиям учебной деятельности (выявляется несоответствие между привычным функционированием и необходимым уровнем развития), на 4 курсе – вследствие перехода от учебно-академической к учебно-профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент имеет тенденцию к снижению. При этом, на 1 курсе зафиксированы максимальные значения ( = 5,34), а на 3 курсе – минимальные ( =4,67). В большинстве случаев максимальные значения выраженности мотивов наблюдаются на 1-2 курсах, а на 3 курсе зафиксированы минимальные значения мотивов. Данные результаты являются следствием того, что на начальных курсах обучения деятельность является учебно-академической, а на старших курсах – учебно-профессиональной. Соответственно, кроме мотивов деятельности учебной, у старшекурсников появляются мотивы деятельности профессиональной, что и приводит к снижению показателей. Такая динамика изменений мотивационного компонента объясняется тем, что в вуз учащиеся приходят с устоявшейся, сложившейся за годы обучения мотивацией. Однако, при смене условий обучения данный уровень выраженности мотивационного компонента не удовлетворяет этим условиям. Функционирование становится энергозатратным, что и приводит к снижению выраженности мотивации на 3 курсе. Далее, на этапе 4-5 курсов, уровень мотивационного компонента возрастает, что говорит нам о том, что запускается механизм развития, который сменяет механизм функционирования, присутствующий ранее. Данные изменения режима и приводят к возрастанию показателей мотивационного

компонента.

Саморегуляционный компонент имеет тенденцию к росту, при минимальных значениях на 1 курсе ( $=19,10$ ) и максимальных на 5 ( $=31,94$ ), что свидетельствует об успешном освоении студентами системы обучения в вузе, они научились эффективно самостоятельно регулировать учебную деятельность. Практически все элементы саморегуляционного компонента на этапе 2 – 4 курса остаются неизменными, что является следствием функционирования компонента, а не его развития (выраженность элементов является оптимальной для данного этапа). Однако, при прохождении кризиса перехода от учебно-академической к учебно-профессиональной деятельности показатели элементов возрастают, что говорит нам о том, что запускаются механизмы развития с целью приспособления к новым условиям выполнения деятельности и оптимизации выраженности элементов саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности. Низкие значения элементов на 1 курсе говорят о несформированной самостоятельности в условиях школьного образования и о приоритетном действии педагога в изучаемых процессах, вследствие чего и не происходит развития данных элементов.

У студентов 1-5 курсов все компоненты являются гармоничными. При этом, операциональный компонент психологической структуры учебной деятельности в период с 1 по 5 курс становится более гармонично развитым, мотивационный компонент имеет тенденцию к дисгармоничности, уровень гармоничности саморегуляционного компонента остается практически неизменным. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1 – 5 курсов становится более гармоничной. Нами было зафиксировано, что при прохождении кризиса адаптации (2 курс) возрастает роль элементов саморегуляционного компонента в структуре учебной деятельности. В периоды функционирования структуры (1, 3, и 5 курсы) ведущая роль отводится элементам операционального компонента.

Показатели интегративности операционального компонента имеют тенденцию к росту с 1 по 3 курс и снижению с 3 по 5 курс. Изучение показателей дифференцированности и интегративности позволяют сделать вывод, что на начальных курсах происходит поиск оптимального режима функционирования данного компонента. На 3-4 курсах происходит сворачивание – т.е. оптимальный режим функционирования найден, однако к переходу на этап учебно-профессиональной деятельности структура компонента меняется вследствие изменившихся условий деятельности, и вновь запускается процесс поиска оптимального режима функционирования операционального компонента. Наибольшие показатели интегративности мотивационного компонента наблюдаются на 5 курсе, а наименьшие на 2. Изменение показателей интегративности и дифференцированности позволяют нам сделать вывод, что, особенностью структуры мотивации студентов 1–5 курсов является поиск оптимального режима функционирования и включения максимального числа элементов на этапе 3 - 5 курсов и сворачивание структуры, т.е. функционирования в оптимальном режиме на 2 курсе. Показатели интегративности саморегуляционного компонента имеют тенденцию к повышению своих значений с 1 по 4 курс, на 5 курсе показатели интегративности снижаются. Изменение показателей интегративности и дифференцированности саморегуляции говорят о том, что на всем протяжении обучения в вузе происходит процесс оптимизации структуры саморегуляции при максимальном количестве элементов, включенных в этот процесс, который завершается на 5 курсе нахождением оптимального режима функционирования и количества элементов. Самые высокие показатели интегративности психологической структуры учебной деятельности наблюдаются у студентов 4 курса, а самые низкие – у студентов 5 курса. Показатели интегративности психологической структуры учебной деятельности говорят о том, что на 4 курсе происходит пик перестройки структуры учебной деятельности (вовлекается максимальное число элементов), происходит поиск наиболее оптимального режима функционирования. Сворачивание структуры на 5 курсе говорит о том, что этот способ найден.

Сравнение динамики изменений интегративности компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов 1–5 курсов позволяют сделать вывод, что наибольшая интегративность зафиксирована на всех курсах у саморегуляционного компонента, на 1-2 курсах интегративность операционального компонента является минимальной в сравнении с другими компонентами. На 3-4 курсах минимально выражена интегративность мотивационного компонента, однако к 5 курсу происходит изменение: наиболее выражена интегративность саморегуляционного компонента, наименее – операционального, средне – мотивационного.

Влияние элементов операционального компонента на академическую успеваемость зафиксировано только на 2 и 5 курсах: на 2 курсе это элемент «контроль» и «целесолагание» при обратном влиянии на успеваемость последнего, как и на 5 курсе. На 1 курсе наибольшее влияние на успеваемость оказывает мотив: «стать высококвалифицированным специалистом», на 2 курсе – «быть примером сокурсникам», на 3 курсе – «получить диплом», на 4 курсе – «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», на 5 курсе – «достичь уважения преподавателей». Влияние на академическую успеваемость студентов элементов саморегуляционного компонента зафиксировано только на 2 курсе – компонент «программирование». На 1 курсе влияние на успеваемость оказывают все компоненты; на 2, 4 и 5 курсах – мотивационный, на 3 курсе – мотивационный и саморегуляционный компоненты. Таким образом, в основном на академическую успеваемость студентов влияние оказывает мотивационный компонент психологической структуры учебной деятельности.

Таким образом, выявленные особенности развития и взаимодействия компонентов психологической структуры учебной деятельности позволяют нам сделать выводы о гетерохронности развития как отдельных элементов и компонентов, так и структуры в целом, о влиянии кризисов учебной деятельности на ее развитие и содержание. Зафиксированные взаимосвязи академической успеваемости, операционального, мотивационного и саморегуляционного компонентов структуры учебной деятельности и их элементов свидетельствуют о взаимовлиянии и взаимозависимости данных элементов, о их неразрывности в процессе учебной деятельности студентов. Выявленные условия и факторы, влияющие на эффективность учебной деятельности студентов 1 – 5 курсов дают возможность определить комплекс мер по оптимизации учебной деятельности в период обучения студентов в вузе. Существенные изменения в компонентах психологической структуры учебной деятельности на 2 и 4 курсах подтверждают положения о этапах кризисов учебной деятельности и о наличии специфики структуры учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности.

#### Список литературы:

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст] / Н.Ц. Бадмаева. - Монография. - Улан-Удэ: Издательство ВСГУТУ, 2004. - 280 с.
2. Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) [Электронный ресурс] // Psulist.net : [сайт]. – 2003-2009. – URL: <http://www.psylist.net/praktikum/00108.htm> (13.01.09).
3. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека [Текст] / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000.-№ 2.–С.118-127.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: КРЕАТИВНОСТЬ И БРЕНД

Калужный А.А.

д.псх.н., д.пед.н, проф. кафедры психологи и педагогики  
Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова  
Актюбинск

Современный учитель - это, прежде всего, человек (персона) со своими поведенческими, эмоциональными, мотивационными и культурологическими особенностями, субъект социальных и межличностных отношений.

Креативность как ценностно-личностная созидательская категория, которая, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации, выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний, сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью созидания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем, способность к преобразованию опыта.

Креативность (от англ. creative - творческий) - творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а так же способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Согласно А. Маслоу - это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды. По мнению Е. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения. Для оценки креативности используются различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, анализ результативности деятельности.

Ученые выделяют следующие структурные компоненты креативной деятельности: интерес к парадоксам; склонность к сомнению; чувств новизны; острота мысли; творческое воображение; интуиция; способность открывать аналогии; логическая строгость; самокритичность; смелость и независимость суждений; эстетическое чувство красоты; остроумие; способность использовать различные формы доказательств.

Исходя из этого, рассмотрим, как взаимосвязаны и взаимообусловлены две важные категории в профессиональной деятельности современного учителя - креативность и бренд. Прежде всего, определим, что такое персональный бренд и конкретно бренд учителя. Ваш бренд - это образ, складывающийся в сознании других людей. Центральный вопрос - каким люди вас видят? Сильный бренд, будь то корпоративный или персональный, должен быть достаточно четко очерченным, чтобы целевая аудитория могла быстро определить для себя его характер. Аудитория персонального бренда - все те, с кем вы поддерживаете (или хотели бы наладить) отношения. Сила брендов определяется сочетанием трех ключевых компонентов:

1. Отличительность. Бренды обозначают некие качества, обладают собственной точкой зрения.
2. Значимость. То, что они обозначают, является близким и важным для целевой аудитории.
3. Последовательность. Люди обретают веру в отношениях, опирающиеся на последовательность действий, которые они наблюдают или непосредственно ощущают на самих себя.

Катализатором развития отношений являются их эмоциональная составляющая. Налаживание и поддержание эмоционального контакта обеспечивается вашей собственной отличительностью, значимостью и последовательностью. Иными словами, если ваши действия отличительны, являются значимыми и последовательными, целевая аудитория начинает замечать и понимать ваш бренд.

Согласно первого компонента сильные персональные бренды всегда отличительны. Ваш бренд начинает набирать силу, когда вы определяете для себя, во что вы верите, и затем принимаете решение действовать в соответствии с собственными убеждениями. В этот момент вы намеренно выделяете себя из общей массы. Принятие на себя обязательства (ваше решение) означает, что ваши дела будут соответствовать вашим словам вопреки возможным неблагоприятным обстоятельствам. Поскольку не все люди могут разделять ваши убеждения, следование им и их отстаивание часто требует мужества, которым в нашем мире может похвастаться далеко не каждый. И это само по себе выделяет вас из общей массы. Важно сознавать, что отличительность означает нечто гораздо большее, чем простая непохожесть на всех прочих. Бренд есть производное от понимания потребностей других людей, стремления удовлетворить эти потребности и способности сделать это, сохраняя верность собственным ценностям. Ценности - это присущие вам представления, принципы, которыми вы руководствуетесь в жизни. К таковым относится то, что вас, безусловно, интересует, к чему вы испытываете искреннюю приверженность. Сверяясь

с этими представлениями и принципами, вы определяете приоритетность своих требований и потребностей. Ценности оказывают воздействие не только на ваши мысли и чувства, но и на поведение. В сущности, то, как вы поступаете, исходя из собственных ценностей, и выделяет вас из общей массы. Наблюдая за вашими действиями, люди делают выводы относительно мотивов вашего поведения. Эти выводы ложатся в основу их модели восприятия вашей личности. Чем выше степень отличительности того, что они видят, тем рельефнее запечатлется в их сознании ваш бренд. Иными словами, персональные бренды являются связующим звеном и набирают силу, когда нацелены на удовлетворение потребностей других людей при сохранении верности ценностям, на которых они основаны.

В соответствии со вторым компонентом - сильные персональные бренды всегда значимы. Своеобразие - не единственное, что имеет значение в глазах людей. То, что вы отстаиваете, должно обладать значимостью и для них. Значимость зарождается тогда, когда человек убеждается в том, что вы понимаете, что для него важно, и проникаетесь его потребностями. Значимость повышается всякий раз, когда вы демонстрируете, что то, что существенно для этого человека, существенно и для вас. Совокупность эффектов отличительности и значимости наделяет персональный бренд силой и властью. Чем большую значимость удастся вам продемонстрировать. Тем сильнее становится ваш бренд в глазах людей. Вот почему сильные бренды никогда не остаются без внимания, а наибольшее внимание проявляют к ним те, кто считает эти бренды наиболее для себя значимыми.

Формирование значимости требует навыка, который называется обратное мышление. Если хотите приобрести значимость в глазах других, вам придется поставить себя на их место. Ваша первейшая задача - уяснить их потребности и интересы. Далее вы соотносите эти потребности и интересы с собственными сильными сторонами и возможностями. Мудрость веков выражена в изречениях, общий смысл которых сводится к следующему: желая получить то, что нужно вам, прежде помогите другим получить то, что нужно им.

Из сказанного вытекает, что значимость есть процесс. И начинается он с вопросов: чего хотят другие люди? Что им нужно? Что они ценят? Чего ждут? Когда вы выясните потребности интересующих вас людей, их систему координат, то эта информация позволит вам направить свои действия в русло, которое приведет к обретению значимости. Логичным будет прийти к выводу, что в стремлении быть по-настоящему значимым для других людей велика доля честолюбия, как страстное желание достичь каких-то вершин, обрести величие. Наша значимость - производное от значения, которое другие придают тому, что мы для них делаем, и оценки того, как мы это делаем. Соответственно значимость современного учителя зависит от его способности удовлетворять потребности целевой аудитории, и при этом достигать поставленных перед собой личностно-значимых целей.

И, наконец, согласно третьему компоненту - сильные персональные бренды всегда последовательны. Третий компонент сильного бренда - последовательность, то есть способность делать вещи отличительные и значимые, и делать их вновь и вновь. Последовательность - свойство всех сильных брендов. Получить признание людей в виде бренда вы сможете только за то, что будете делать последовательно. Последовательность в действиях характеризует ваш бренд более полно и выразительно, чем самые гладкие и искусные словесные формулировки. Какие обладающие сильным брендом общественные фигуры вызывают у человека восхищение, а какие нет - дело личного вкуса. У всех свои представления об отличительности. Столь же различным может быть восприятие значимости публичной фигуры в контексте личных потребностей и ценностей. Однако, нравятся они вам или нет, нужны вам или нет, вы знаете, чего можно ожидать от этих людей, поскольку в течение длительного времени они оставались последовательными в своих действиях.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ

Капина О.А.

ст.преп. кафедры педагогики и методики преподавания математики

Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова (филиал в г. Коряжма)

Коряжма

Актуальность исследуемой проблемы определяется тем, что в современных условиях интенсивного социально-экономического развития, увеличения требований к качеству подготовки специалистов, в условиях модернизации системы общего и профессионального образования учащиеся 9 классов в одночасье попадают в эпицентр сложного и противоречивого процесса профессионализации. В ходе данного процесса происходит переосмысление представлений человека о себе, о своем месте в профессиональном сообществе и, в результате, обретение профессиональной идентичности (Иванова Н.Л., 2008).

В современных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда (Иванова Н.Л., 2008). Как отмечает Ю.П. Поваренков, она характеризует степень принятия субъектом профессии и профессионализации в целом, уровень их личностной значимости (Поваренков Ю.П., 2006).

Проблема обретения идентичности наиболее остро проявляется в периоды кризисов профессионального становления. И первый такой кризис инициируется в старшем подростковом, раннем юношеском возрасте в связи со сменой ведущей деятельности с учебной на учебно-профессиональную и характеризуется как кризис учебно-профессиональной ориентации (Зеер Э.Ф., 2006). Основываясь на мнении И.В. Дубровиной, пиковым периодом данного кризиса можно определить период обучения в 9 классе. Как утверждает автор, «проблема профессионального выбора в последнее время все чаще оказывается актуальной именно для 15-летних, а период обучения в старших классах школы становится уже периодом не столько общеобразовательной, сколько специальной профессиональной подготовки» (Практическая психология образования, 2007).

Показателем разрешения кризиса является обретение основного новообразования ранней юности - социально-психологической

готовности к самоопределению. Данная психологическая готовность заключается в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность непрерывного процесса роста его личности сейчас и в будущем. Такое представление о центральном новообразовании ранней юности, по мнению И.В. Дубровиной, близко представлению об идентичности, исследуемому зарубежными психологами (Практическая психология образования, 2007).

Одним из первых, кто при описании юности упоминает о кризисе идентичности, является Э. Эриксон. Данный кризис, пишет он, «происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действенных элементов детства и надежд, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т.е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предполагает видеть себя сам, и тем, что по свидетельству его обостренного чувства ожидают от него другие» (Эриксон Э., 1996).

Подтверждают теорию Э. Эриксона исследования Дж. Марсиа, который пришел к выводу, что зрелая идентичность достигается, когда индивид пережил кризис и сделал осмысленный выбор профессии и идеологии (Райс Ф., 2000). Автор выделил четыре основных статуса идентичности: размытая (неопределенная) идентичность, преждевременная (навязанная) идентичность, мораторий (кризис выбора) и достигнутая (зрелая) идентичность.

В связи с вышесказанным и, исходя из актуальности проблемы, нами проведено исследование профессиональной идентичности учащихся 9 классов общеобразовательной школы в количестве 93 человек. В качестве основного инструмента исследования применялась методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель (Гладкая И.В., 2006). Результаты представлены на рисунке 1.

Согласно полученным данным лишь у 35 % девятиклассников профессиональные планы определены в результате осмысленного и самостоятельного решения, они характеризуются зрелой профессиональной идентичностью. 54 % испытуемых переживают кризис выбора, что свидетельствует об осознании старшеклассниками проблемы профессионального самоопределения. Они находятся в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

Незначительная часть девятиклассников (11 %) имеют неопределенную и навязанную профессиональную идентичность. Из них у 9 % четкие представления о карьере отсутствуют, что характеризует неопределенную профессиональную идентичность. И 2 % испытуемых имеют сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне и не являются результатом самостоятельного выбора. Для данных девятиклассников характерна навязанная профессиональная идентичность.

Рисунок 1. Статусы профессиональной идентичности учащихся 9 классов

Рисунок 1. Статусы профессиональной идентичности учащихся 9 классов

Примечание:

1 - зрелая профессиональная идентичность; 2 - кризис профессиональной идентичности;

3 - неопределенная профессиональная идентичность; 4 - навязанная профессиональная идентичность.

Таким образом, к окончанию основной школы лишь треть испытуемых имеет сформированную профессиональную идентичность и больше половины молодых людей переживают кризис профессиональной идентичности.

Как отмечает Ю.П. Поваренков, необходимым условием разрешения кризисов профессионального становления является осознание индивидом противоречий профессионализации, осознание предъявляемых требований и своих возможностей, осознание ситуации профессионального развития. Как считает автор, кризисы необходимы как средство развития личности, но, чтобы смягчить их последствия человек должен знать о специфике протекания кризисов, уметь их преодолевать исходя из своих реальных возможностей (Поваренков Ю.П., 2006).

Специфичность кризиса идентичности, по мнению Ю.Г. Овчинниковой проявляется в том, что субъект «находится в монологичной, эгоцентрической позиции. Он не способен к установлению и поддержанию доверительных отношений. Изоляция, неприятие ближайшим социальным окружением усиливают монологическую установку и тем самым усугубляют кризис. Для перехода к диалогу, к установлению доверительных отношений необходимо сделать первый шаг, и шаг этот легче сделать вместе с другим человеком». При этом автор полагает, что «чем меньше человеком управляют, тем больше у него возможностей самому прийти к тому, что значимо и ценно именно для него. Однако никто (в том числе и другой) не может принять за человека решение о том, как лучше преодолеть кризис. Такая помощь скорее приведет к пассивности, а не к созидательной позиции, необходимой для нахождения выхода» (Овчинникова Ю.Г., 2003).

Таким образом, можно констатировать, что старшеклассники, переживающие кризис профессиональной идентичности нуждаются в психологической поддержке со стороны компетентных взрослых людей. Наиболее эффективным способом такой поддержки мы считаем психологическое сопровождение. Мы определяем психологическое сопровождение как сложный, системный, личностно-ориентированный процесс взаимодействия психолога с субъектом профессионализации, в ходе которого создаются социально-психологические условия для осознания и принятия субъектом факторов социальной ситуации профессионального развития и формирование его активной социально-профессиональной позиции, с целью проектирования собственной траектории профессионализации.

Исходя из данного определения, целью психологического сопровождения является активизация субъектной позиции старшеклассника, что способствует, на наш взгляд, преодолению кризиса идентичности и обретению им зрелой профессиональной идентичности.



Карнелович М.М., ст. преподаватель кафедры общей и социальной психологии  
Гродненский государственный университет им. Я.Купалы

Профессиональное становление (ПС) учителя характеризует продуктивный процесс развития и саморазвития личности, определение своего места в мире профессий, реализацию себя в профессии и самоактуализацию своего потенциала для достижения вершин профессионализма. Механизмом ПС выступает рефлексия как способ внешнего отношения к себе как субъекту педагогической деятельности, способствующий преодолению внутренних противоречий в связи с кризисами ПС и обеспечивающий саморегуляцию и саморазвитие [3].

Повышенную нагрузку рефлексивные процессы выдерживают в периоды профессиональных кризисов, поскольку переживание кризиса предполагает переосмысление собственной жизнедеятельности и реадaptацию личности к изменившимся внешним и внутренним условиям через осознанное построение новых жизненных стратегий [2, с. 77].

Актуальным является выявление критических периодов в развитии личностной (ЛР) и коммуникативной рефлексии (КР) учителей и соотнесение их с этапами и кризисами ПС, что явилось одной из задач нашего исследования.

В работе использовались метод поперечных срезов, контент-анализ самохарактеристик и сочинений учителей «Я-глазами других», модифицированный метод личностных конструкторов (Дж.Келли), метод экспертных оценок, метод выявления рефлексивных действий И.Н.Семенова, С.Ю.Степанова в модификации С.В.Кондратьевой, методы описательной статистики, факторный анализ, индекс Баннистера, t-критерий, критерий U - Манна - Уитни. Исследованием было охвачено 108 учителей трех групп (со стажем менее 3 лет, от 3 до 6 лет, более 6 лет). В результате были получены следующие данные.

Выраженный «пик» разнородности и частотности фиксирования личностных свойств в самохарактеристиках и сочинениях характеризует учителей 2-й группы (стаж от 3 до 6 лет), а способностей и свойств, относящихся к педагогическому мастерству, – педагогов 3-й группы (более 6 лет стажа), для которых одновременно характерно выраженное снижение осмысления отдельных групп личностных свойств. Наиболее самокритичными являются учителя 2-й группы, наименее – педагоги 3-й группы. Показатели дифференцированности ЛР выше, чем КР, у учителей всех групп, при этом у учителей 2 группы показатели дифференцированности обоих видов рефлексии достоверно выше в сравнении с 1-й и 3-й группами (менее 3 лет и более 6 лет соответственно).

Семантический анализ структурных компонентов КР учителей 2 группы свидетельствует о наличии у педагогов представления о негативном оценивании значимыми другими субъектами взаимодействия (учащимися, коллегами, администраторами) характеристик педагогов, что свидетельствует о кризисе в развитии КР. Повышение позитивности КР характерно для учителей 3-й группы.

Таким образом, факторные структуры ЛР и КР учителей различных групп отражают внутренние противоречия этапов процесса ПС (по Э.Ф. Зееру [1]): адаптацию (1 группа), кризис профессионального роста (2 группа) и первичную профессионализацию (3 группа).

#### Литература

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. Учеб.пос. для студ. вузов / Э.Ф.Зеер. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005. – 336с.
2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В.Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
3. Фонарев, А.Р. Формы становления личности в процессе профессионализации / А.Р.Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – с.88–93.

Конева Е.В.

к.псих.н., доц. кафедры общей психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Шестерикова Э.В.

студ. 4 курса факультета психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Модель профессиональной деятельности - это когнитивное образование субъекта (профессионала или человека, находящегося в процессе профессиональной подготовки), включающее представление о различных аспектах профессиональной деятельности. В настоящее время нет единой точки зрения на содержание модели профессиональной деятельности. Это обстоятельство в значительной степени связано с субъективным характером данного когнитивного образования, что, в свою очередь, обуславливает значительные индивидуальные различия в структуре модели. Другими словами, субъект при построении модели может отражать содержание профессионального труда, должностную иерархию, характер внутридеятельностного общения и многие другие аспекты деятельности в различных индивидуальных сочетаниях.

С нашей точки зрения, в качестве одной из важнейших составляющих модели профессиональной деятельности выступает совокупность компетенций - способностей и умений, обеспечивающих эффективность деятельности. Согласно нашей гипотезе, эта часть модели профессии содержательно различается у студентов разных курсов и разных специальностей и отличается от таковой у опытных профессионалов.

В исследовании принимали участие 100 человек: 20 студентов 2-го курса, 20 студентов 3-го курса, 20 студентов 4-го курса, 20 преподавателей факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, а также 20 студентов 2-го курса ЯГМА, обучающихся на педиатрическом факультете, изучающие в качестве учебных дисциплин различные разделы психологии.

Для исследования особенностей модели профессии у студентов был составлен опросник, в котором перечислены 22 компетенции специалиста-психолога, каждую из которых необходимо оценить по 7 - балльной шкале в зависимости от степени ее важности для эффективного выполнения профессиональной деятельности. Для составления перечня компетенций были опрошены эксперты-преподаватели факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Рассмотрим часть полученных результатов.

В перечень компетенций вошли способности и умения, которые условно можно отнести к двум группам: «общие» компетенции, имеющие отношение практически к любой профессиональной группе системы «профессионал - клиент» и «специальные» компетенции, характеризующие качества представителей конкретных профессий (в нашем случае - клинических психологов). Однако даже в группе «специальных» компетенций значительную часть составили способности и умения, в равной степени содержательно связанные как с деятельностью клинического психолога, так и с деятельностью врача. Это обстоятельство, так же, как и наличие в перечне компетенций «общих» способностей и умений позволило нам сравнивать между собой результаты студентов факультета психологии и студентов-медиков.

Обнаружились статистически значимые различия между оценками студентов 2-го и 4-го, а также 3-го и 4-го курсов ЯрГУ по оценке важности такой компетенции специалиста как «расширение и приращение накопленных знаний» ( $U=88,500$  при  $p<0,01$ ;  $U=58,000$  при  $p<0,01$ ). Студенты 4-го курса оценили данную компетенцию выше по степени важности для эффективности деятельности, чем студенты 2-го и 3-го курсов.

Таким образом, после 3-го курса студенты начинают оценивать способность к получению новых знаний, к расширению базы знаний как к одному из необходимых условий эффективного выполнения профессиональной деятельности, чему, возможно, способствует недавно пережитый ими кризис профессионального развития.

Испытуемые - второкурсники значимо ниже оценивают ряд компетенций по сравнению со студентами 4 курса. Это, в частности, «осведомленность о различных видах психологической помощи и воздействия на клиента или пациента» ( $U=89,500$  при  $p<0,001$ ), «разработка плана обследования» ( $U=125,500$  при  $p<0,05$ ), «вынесение экспертного заключения и выбор наиболее адекватных и эффективных способов оказания психологической помощи» ( $U=103,500$  при  $p<0,01$ ). Как несложно заметить, перечисленные компетенции касаются планирования и построения стратегии работы с клиентом, субъективная ценность чего, вероятно, повышается по мере знакомства студентов с практической деятельностью.

Оценки значимости для эффективности деятельности большинства компетенций у студентов (как единой группы независимо от курса обучения) и преподавателей факультета психологии отличаются несущественно. Отметим лишь то обстоятельство, что по сравнению с преподавателями студенты 2-го курса ниже оценили важность компетенции «адекватная актуализация знаний» ( $U=77,000$  при  $p<0,001$ ) и «расширение и приращение накопленных знаний» ( $U=93,000$  при  $p<0,01$ ). Из этого следует, что наличие у испытуемых профессионального опыта обуславливает появление у них тенденции ценить умения и навыки оперирования знаниями, их приобретение и использование, что представляется не столь важным студентам, которые постоянно находятся в процессе усвоения знаний и связывают этот процесс, по-видимому, исключительно с учебной деятельностью.

Значительная разница обнаруживается в характере корреляционных связей между оценками различных компетенций. Так, компетенция «нахождение нестандартных решений в проблемной ситуации» значимо коррелирует у студентов разных курсов лишь с одной компетенцией (у студентов 2-го курса, например, с компетенцией «личностная и предметная рефлексия» -  $r_s=0,59$ ), тогда как у преподавателей значимая корреляция обнаруживается с 13-тью компетенциями, среди которых, например,

«расширение и приращение накопленных знаний», «самосовершенствование», «постановка и решение познавательных задач». Таким образом, модель профессиональных компетенций у преподавателей как опытных профессионалов является более структурированной и интегрированной, что отражает формирование в процессе накопления жизненного и профессионального опыта представления о взаимосвязанности и взаимообусловленности различных детерминант эффективности деятельности.

В качестве показателя динамики модели профессии по мере профессионализации можно привести еще один факт. У студентов 2-го курса выявлена отрицательная значимая корреляция между компетенциями «осведомленность о различных видах психологической помощи и воздействия на клиента или пациента» и «согласование оказания помощи со специалистами в других областях» ( $r_s = -0,49$ ). Иная картина обнаруживается и у студентов 4-го курса и преподавателей: на 4-ом курсе корреляция между оценкой важности этих компетенций отрицательная, но незначимая, у профессионалов она положительная. Таким образом, по мере профессионализации исчезает противопоставление ценности для эффективности деятельности собственных индивидуальных усилий и возможности взаимодействия со специалистами-смежниками.

Сравнивая между собой оценки профессиональных компетенций студентов ЯрГУ и ЯГМА, мы обнаружили различия в корреляционных связях различных компетенций у представителей двух исследуемых групп.

Так, у студентов ЯГМА существует значимая положительная корреляция между компетенциями «построение стратегии и тактики «ведения пациента» и «согласование оказания помощи со специалистами в других областях» ( $r_s = 0,65$ ). На выборке студентов - психологов такой корреляции не выявлено, что свидетельствует о том, что построение стратегии работы с клиентом они не связывают с взаимодействием с другими специалистами. В выборке студентов ЯГМА выявлена значимая положительная корреляцию по степени важности компетенции «владение блоком клинико-психологических методик» с компетенцией «профессиональное развитие» ( $r_s = 0,69$ ). Данной корреляции у студентов-психологов не выявлено, что, возможно, объясняется предпочтением психологами других, отличных от диагностики, методов работы с клиентами.

На выборке студентов ЯГМА выявлена также положительная значимая корреляция между компетенцией «обладание комплексом личностных качеств, позволяющих устанавливать доверительные отношения с клиентом» и компетенцией «прием, переработка, выдача информации» ( $r_s = 0,72$ ). В выборках студентов-психологов ЯрГУ корреляций между данными компетенциями не выявлено. Возможно, у студентов ЯГМА изначально формируется установка на запоминание и выдачу информации пациенту. Система обучения медицинским специальностям во многом основана на усвоении точной информации. Передача ее пациенту, безусловно, базируется на установлении продуктивного контакта с ним. Этот контакт важен и в деятельности психолога-профессионала, но при этом «обратная связь», даваемая ему специалистом, не обязательно связана с транслирующей ему объективной информации.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. В процессе профессионального обучения в вузе изменяется содержание той части модели профессии, которая связана с оценкой важности различных компетенций профессионала.
2. Оценка важности компетенций профессионала студентами имеет профессиональную специфику и различается у студентов разных вузов.
3. Различия между оценкой компетенций студентами и опытными профессионалами заключается главным образом в характере корреляционных связей между отдельными компетенциями.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Корнеева Е.Н.

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль

Понятие «взаимодействие» есть феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия их друг на друга и на другие объекты. Взаимодействие – это универсальная форма развития, определяющая существование и структурную организацию любой системы. Взаимодействие, предполагая воздействие (влияние) друг на друга двух и более объектов, в тоже время, означает, что каждый из них находится во взаимном действии с другими. В психологическом смысле взаимодействие реализуется посредством воздействия (психологического влияния) субъектов друг на друга, порождающий феномены их взаимообусловленности (кооперации, социализации, изменения информированности и компетентности, трансформации личностных структур, изменения межличностных и межгрупповых отношений и т.п.). Взаимодействие выступает фактором социальной интеграции, социального структурирования, эффективности разных видов групповой совместной деятельности, где действия каждого из участников выступает и как стимул, и как ответная реакция на влияния (воздействия) другого [1].

С.С. Фролов выделяет несколько типов социальных воздействий. Он говорит о социальных контактах, как “типе мимолетных кратковременных связей”, социальных действиях, ориентированных на другого человека и соотносимых с его поведением, и социальных отношениях [3]. Социальные контакты подразделяются на пространственные, контакты заинтересованности и контакты обмена. В отличие от контактов социальные действия требуют осознания и учета ситуации их реализации. При этом “ситуация входит в систему социального действия через ориентацию индивида” [там же, с.135]. Порождая ответные реакции тех, на кого они направлены, социальные действия неизбежно превращаются в социальные взаимодействия. При этом субъекты взаимодействия руководствуются взаимными ожиданиями, проистекающими из оценки статуса, роли, и социального положения друг друга и существующих групповых, институциональных или общественных норм поведения. Через систему межличностных взаимодействий люди стремятся изменить установки или поведение друг друга. Социальные отношения носят институциональный характер. Здесь человек должен быть сориентирован нормами организационной культуры, системой социальных ориентиров, принятых в том или ином обществе. Поведение человека в организации, в обществе, его реакция на

оказываемые влияния есть результат системного влияния множества факторов, приоритетными из которых являются социально-психологические.

Д. Катц и Р. Кан [4] отмечали, что в социальных процессах, происходящих в любой организации, можно выделить такие формы социального взаимодействия, как осуществление влияния, сотрудничество, подражание и лидерство. Помимо выделенных ими форм взаимодействия существуют конкуренция, обсуждение и принятие группового решения, ведомость и другие. Сплоченность группы, как один из показателей когнитивного взаимодействия ее членов, оказывает влияние на производительность, путем уменьшения разброса (дисперсии) показателей производительности отдельных работников организации

Лидерство – ведомость, которые можно трактовать и как инициирование и принятие социального влияния довольно часто становятся предметом психологического исследования. Одной из наиболее современных моделей лидерства является модель множественных связей Юки [5]. Согласно ей функции лидера сводятся к выяснению наличия факторов эффективности групповой деятельности, оценке их выраженности и восполнению их недостаточности. К числу этих факторов относятся: (А) уровень усилий, преданности и ответственности работников при выполнении задания; (Б) степень понимания ими групповой задачи и наличие навыков по ее решению; (В) степень эффективности приемов работы и организации труда; (Г) степень готовности членов группы к сотрудничеству и кооперации; (Д) наличие у группы ресурсов и поддержки для выполнения задания; (Е) степень согласованности действий членов группы с действиями других подразделений, входящих в состав организации. В этой модели снова подтверждается идея о связи эффективности совместной групповой деятельности с иницирующими и оптимизирующими влияниями лидера группы, который не просто находится в центре внутри группового взаимодействия и коммуникации, но и является одним из субъектов их управления и регуляции.

Е.В. Сидоренко [2] выделяет несколько видов психологического влияния: убеждение, самопродвижение, внушение, заражение, побуждение импульса к подражанию, формирование благосклонности, просьба, принуждение, деструктивная критика, игнорирование и манипуляция. Сюда же мы относим информирование, конструктивную критику, поддержку, агрессию, интерпретацию, присутствие (соприсутствие) и контроль. Как отмечалось выше влияние порождает ответные реакции других участников взаимодействия. В качестве таковых выступают реакции принятия влияния и реакции сопротивления ему. С точки зрения инициатора взаимодействия цель его достигается, а взаимодействие является эффективным, если в ответ на воздействие возникает реакция принятия.

Участниками нашего исследования выступили сотрудники двух типов организаций: образовательных и коммерческих учреждений. С их стороны поступил заказ на психологическую помощь в плане повышения эффективности их деятельности, реализуемой посредством социального взаимодействия с другими на участниками образовательного процесса, процессов купли-продажи товаров и услуг. Численность участников определялась количеством работников соответствующей организации, выступавших инициаторами влияний и одновременно участниками программ психологического сопровождения. Их число соответственно равнялось 52 и 48 человек.

В таблице представленной ниже отражены виды психологических влияний. Продуцированных инициаторами социального взаимодействия и виды ответных реакций на них с исходной частотой их появления в ситуациях взаимодействия и скорректированной в ходе психологического сопровождения. Понять ее содержание можно, читая качественные и количественные показатели, начиная со середины таблицы (виды психологических влияний) и двигаясь вправо и влево по соответствующей строке.

Скорректированная суммарная частота реагирования (в %)	Исходная суммарная частота такого реагирования (в %)	Ответные реакции принятия	Виды психологических влияний и исходная/последующая частота их применения (в %)	Ответные реакции сопротивления	Исходная суммарная частота такого реагирования (в %)	Скорректированная суммарная частота реагирования (в %)
12,4	2,5	Согласие, поддержка, подчинение, перестройка программы действий, чувство вины, учет	Убеждение (9/8)	Контраргументация, игнорирование, энергетическая мобилизация, отказ, конфронтация, защитная агрессия	11, 3	0,3
8,5	6,4	Подчинение, благосклонность, учет, благодарность, тревога	Информирование (9/11)	Игнорирование, контраргументация, энергетическая мобилизация,	10,7	3,6
6,2	7,1	Согласие, подчинение, благосклонность,	Манипуляция (17/6)	Уклонение, контрманипуляция, психологическая	10,5	12,5

		аутоагрессия, тревога, перестройка программы поведения		защита, защитная агрессия, творчество		
9,5	4,5	Растерянность, перестройка программы поведения, чувство вины, тревога	Интерпретация (5/5)	Энергетическая мобилизация, психологическая самооборона, защитная агрессия, психологическая защита	9,5	4,8
8,6	4,5	Согласие, перестройка программ поведения, учет	Конструктивная критика (5/9)	Защитная агрессия, психологическая защита, конфронтация	8,4	0,0
9,6	3,6	Согласие, подчинение, поддержка,	Заражение (6/10)	Контраргументация	5,4	0,3
5,8	4,2	Благосклонность, перестройка программы поведения, тревога, фрустрация	Присутствие (13/6)	Энергетическая мобилизация, игнорирование	5,4	0,2
7,6	1,2	Изменение программы поведения	Контроль (10/7)	Защитная агрессия, энергетическая мобилизация	1,2	0,3
6,5	0,6	Подражание, подчинение	Импульс к подражанию (10/14)	Энергетическая мобилизация, творчество, игнорирование	0,7	0,3
3,0	0,4	Подчинение	Принуждение (14/7)	Конфронтация, энергетическая мобилизация, защитная агрессия	0,5	0,1
1,9	0,4	Благосклонность, поддержка	Формирование благосклонности (1/7)	Энергетическая мобилизация, уклонение	0,4	0,0
4,20	0,1	Согласие, подчинение	Просьба (1/10)	Отказ, уклонение, игнорирование	0,4	0,0

В рамках выполнения заказа и реализации программ психологического сопровождения применялись психологическое просвещение участников программы, обсуждение профессиональных казусов и реальных ситуаций, элементы психологического тренинга, фокус группы с привлечением тех участников социального взаимодействия, на кого было направлено и кому предназначались продуцируемые влияния, психологическая коррекция поведения и установок участников программы.

Трансформация или перестройка социального взаимодействия участников происходила по нескольким направлениям.

Прежде всего, изменилась активность участников программы. Произошла переоценка и соответственно изменилась частота использования различных видов психологических влияний. Если первоначально наиболее предпочитаемыми видами воздействий выступали манипуляция, принуждение, присутствие (суммарная частота их исходного применения составляла 44%), то в последствии на их место встали такие виды влияния как импульс к подражанию, информирование, просьба, заражение.

Вторым направлением трансформации социального взаимодействия стало осознание участниками программы неоднозначности характера психологического влияния и вариативности самого процесса социального взаимодействия. Все виды психологических влияний могут вызвать как реакцию принятия, так и реакцию сопротивления влиянию со стороны тех на кого оно направлено.

При этом ответная реакция практически не зависит от силы влияния, а определяется параметрами ситуации взаимодействия, отношениями между участниками социального взаимодействия, их социальными установками и ожиданиями, их социально-психологическими и индивидуально-психологическими особенностями. Практически каждый вид влияния может обусловить целый спектр ответных реакций. Знание и предвидение их позволяет инициаторам социального взаимодействия действовать более гибко, принимать на себя ответственность за полученных результат, даже если он отличается от планируемого.

Третьим направлением стало изменение представления об эффективности процесса взаимодействия, и соответственно цели влияния. Выше отмечалось, что запрос был обусловлен неудовлетворенностью результатами образовательных и коммерческих типов взаимодействия. В качестве решения проблемы заказчики видели исключительно увеличение частоты реакций принятия и снижение частоты реакций сопротивления. Помимо этих количественных показателей могут меняться и качественные характеристики взаимодействия. Например, такой вид влияния как убеждение первоначально вызывал шесть видов реакций сопротивления и один вид реакции принятия, а стал вызывать шесть вариантов принятия, а количество вариантов сопротивления ему сократилось до двух.

Следующим направлением изменения стало повышение степени рефлексивности и социальной сензитивности участников, что выразилось в возможности прогнозирования ими ответных реакций партнеров по взаимодействию, расширения границ этого прогноза на несколько шагов вперед, учете вариативности ответных реакций на каждом из шагов (этапов) социального взаимодействия.

Данные изменения могут быть проинтерпретированы как системная трансформация социального взаимодействия. Изменились участники взаимодействия: повысилась гибкость, рефлексивность ответственность, сензитивность инициаторов взаимодействия, повысилась сопротивляемость некоторым видам психологического влияния, в частности манипуляции со стороны объектов манипуляции. Изменилась трактовка взаимодействия как поляризованного по шкале отвечающее не отвечающее цели инициаторов взаимодействия. Эффективность взаимодействия стала оцениваться участниками по нескольким шкалам, а, значит, и удовлетворенность результатами его стало определяться набором факторов. Следствием этого стало более высокая степень интегрированности участников (планирование психологического влияния не только исходя из цели, но характера ситуации, особенностей межличностных и социальных отношений участников взаимодействия, оценки степени предпочтения партнерами тех или иных ответных действий и т.д.).

Осознание того, что регуляция взаимодействия является результатом встречной активностью участников социального взаимодействия, а участники социального взаимодействия образуют своеобразного полисубъекта его регуляции. Попытки же одностороннего управления действиями партнеров по взаимодействию с большой долей вероятности продуцируют реакции сопротивления влиянию, вновь и вновь порождающие необходимость дополнительных психологических влияний, делающих цель регуляции взаимодействия практически недостижимой.

Таким образом, изменения в системе социального взаимодействия касаются всех его параметров и компонентов, связей и отношений между ними. Развитие, изменение одной составляющей влечет изменения и другой, придает трансформации системный характер.

Литература.

1. Корнеева, Е.Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия. [Текст] / Е.Н. Корнеева - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. - 154 с.
2. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. [Текст] / Е.В. Сидоренко – СПб.: Речь, 2004. – 208 с.
3. Фролов, С.С. Социология. [Текст] / С.С. Фролов – М.: Логос, 1997 – 360 с.
4. Katz D., Kahn R. The Social Psychology of Organizations. NY, 1967.
5. Yuki G.A. Leadership in organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994.

## К ПРОБЛЕМЕ КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

Корчагина Г.И.

к.псх.н., доц. кафедры практической психологии

Вятский государственный гуманитарный университет

Киров

Развитие мировой экономики и нарастание социальной активности общества вызвали необратимыми преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности человека, сущность которых - глобализация.

Последствия воздействия этого процесса на человека не изучены, но исследователи по вопросам стратегических прогнозов глобальных изменений в мире (Юрьев А.И., Митина Л.М.), считают, что человек стоит перед дилеммой: «либо он сам использует глобальные изменения в мире, или глобализация использует его как свою жертву» (Стратегическая психология глобализации, 2006, с. 18); «либо он должен измениться как отдельная личность, как профессионал и как частица общества, либо ему суждено исчезнуть с лица земли» (Митина Л.М., 2002).

В целом, меняется социальная ситуация профессиональной реализации. Важно признать как факт, «что ни корпорация, ни какая-либо еще крупная организация не возьмет на себя ответственность за наши проблемы - мы целиком предоставлены самим себе» (Стратегическая психология глобализации, 2006, с. 137). Построение отношений между сотрудником и организацией сейчас происходит не по типу «родитель - дитя», а «взрослый - взрослый»: полная осведомленность о перспективах развития компании,

ответственность и забота о собственной конкурентоспособности и признание компанией права сотрудника самому выбирать путь профессионального развития.

Процесс глобализации обусловил решение исследовательских задач, связанных с поиском механизмов профессионализации конкретного человека в изменившемся мире.

В рамках системогенетического подхода к исследованию профессиональной деятельности и профессионального становления личности (Шадриков В.Д., Поваренков Ю.П.) определено наличие системы различных видов профессиональной активности, каждая из которых вносит свой вклад в формирование, развитие, реализацию личности профессионала, регуляцию его профессиональной деятельности: профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, профессиональная идентификация, профессиональная самоактуализация, профессиональное самоутверждение и др. Все формы профессиональной активности обеспечивают реализацию трех основных функций: формирование личности и деятельности профессионала, обеспечение реализации деятельности личности профессионала, саморегуляция или самодетерминация профессионального становления и реализации личности.

Важнейшей формой профессиональной активности, которая позволяет не только адаптироваться к изменениям в современной динамичной профессиональной среде, но и утвердить себя в качестве профессионала (занять достойное место в социально-профессиональной системе, обеспечить себе постоянный профессиональный рост и развитие), выступает профессиональное самоутверждение личности.

Объективные и субъективные факторы профессионального самоутверждения представляют собой систему, проецирующуюся на профессиональную деятельность, обеспечивающую удовлетворение разнообразных потребностей личности. По мнению В.Д. Шадрикова, «чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большее удовлетворение от труда» (Шадриков В.Д., 2007, с. 34).

Речь идет об осознанном и избирательном отношении человека к своей профессионализации, что обеспечивает, с одной стороны, формирование профессиональной самооценки личности, с другой - профессиональную надежность специалистов для развития производительности и инновационности организации как главных стратегических преимуществ.

Результатом профессионального самоутверждения на объективном уровне выступает формирование профессиональной надежности как отражения социально-профессионального статуса специалиста (его место в социально-профессиональной системе); система профессиональных мотивов личности, которая обеспечивает человеку возможность влиять на изменение социальной ситуации профессионального развития для ускорения профессиональной адаптации, профессионального развития и становления; на субъективном уровне - профессиональной самооценки, которая характеризуется удовлетворенностью собой как профессионалом, гордостью за результаты своего труда или оценку своего трудового вклада.

Критериями профессионального самоутверждения выступают интегральный показатель профессиональной надежности (лояльная, пробивная, исполнительная), интегральный показатель профессиональной самооценки (удовлетворенность своим социально-профессиональным статусом, объективность его оценки, включенность «Я профессионального» - реального и «Я профессионального» - идеального в систему отношений к профессиональным задачам, система мотивов способствующая удовлетворению потребности в гордости за результаты своего труда).

Лояльная надежность обеспечивает быструю профессиональную адаптацию субъекта труда к требованиям выполнения профессиональных задач, ориентацию на нормативный уровень профессиональной деятельности (следование должностным инструкциям), способствует достижению профессиональной идентичности как показателя профессионального становления личности. Профессиональная идентичность характеризуется степенью принятия субъектом своей профессиональной задачи, о чем можно судить по отношению человека к себе как профессионалу, отношению к системе ценностей соответствующей профессиональной общности.

Пробивная надежность обеспечивает переход от нормативной основы профессиональной деятельности к инициативе, способствует формированию профессиональной зрелости как критерия профессионального становления личности. Профессиональная зрелость свидетельствует о сформированности личностного контура регулирования профессионального развития на основе умения личностью соотносить свои возможности, потребности, профессиональные требования, выбирать стратегию своего профессионального самоутверждения.

Исполнительская надежность обеспечивает формирование цели, которая детерминирует деятельность по профессиональному самоутверждению. На основе цели профессионального самоутверждения субъект планирует средства и программу ее достижения, прогнозирует возможное развитие отношений и социально-профессиональной ситуации. Исполнительская надежность способствует достижению профессиональной продуктивности как показателя профессионального становления личности, которая характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия результатов данного процесса социально-профессиональным требованиям.

Удовлетворенность социально-профессиональным статусом выражается соотношением оценок и самооценок профессиональных способностей и морально-нравственных качеств, разницей между «Я»-идеальным и «Я»-реальным в решении профессиональных задач.

«Комплексный критерий» (Поваренков Ю.П., 2008, с. 103) профессионального самоутверждения имеет характерную степень выраженности для каждого профессионала, определяющуюся сочетанием и абсолютной величиной критериев, а также специфику проявления на каждом этапе профессионального развития личности.

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Коряковцева О.А.

Одним из основных критериев успешной и эффективной реализации государственной молодежной политики (ГМП) является уровень профессионализма работников данной сферы, уровень развития их профессиональной компетентности.

С целью изучения профессиональной компетентности специалистов работающих с молодежью в Ярославском регионе нами был проведен экспертный опрос руководителей и специалистов, работающих с этой адресной группой. В опросе приняли участие 30 человек. Из них 6 мужчин и 24 женщины, возраст от 21 до 47 лет, опыт работы с молодежью от 1 года до 15 лет. При анализе опросных листов нами был выявлен ряд закономерностей. Среди субъектов формирования общественно-политической активности молодежи наиболее негативно оценивается деятельность органов государственной власти в плане организации субъект-субъектного взаимодействия с молодежью и молодежными общественно-политическими движениями. Многие эксперты отмечают формализованность реакций местной власти на развитие молодежных инициатив, косность властных структур, нежелание помочь молодежи в организации самоуправления, неумение привлекать молодежь к участию в решении проблем самой молодежи. Власти на местах на сегодняшний день не обеспечивают развертывание идеологической и психологической мотивации общественной и политической активности молодежи, не обеспечивают условия, необходимые для реализации ее социального потенциала, не способствуют субъектизации ее общественно-политической активности.

Проведенный на основе опроса региональных экспертов анализ деятельности специалистов в области развития общественно-политической активности молодого поколения позволяет сделать вывод о недостаточном уровне работы по реализации государственной молодежной политики в этом направлении и о необходимости создания системы регулирования профессионального уровня специалистов с учетом эффективности их деятельности.

По нашему мнению, эффективная реализация государственной молодежной политики возможна только при условии целенаправленной подготовки, переподготовки и повышении квалификации кадров, работающих в молодежной сфере. Совершенствование системы развития кадрового потенциала молодежной политики в Российской Федерации является в настоящее время одной из ключевых ее задач.

Анализ существующей ситуации позволил выделить ряд проблем:

- подготовка специалистов с высшим и средним специальным образованием в сфере молодежной политики нескоординирована, нет единого банка учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов этой отрасли;
- учебные программы, научное и учебно-методическое обеспечение, технологии обучения не соответствуют тем задачам, которые поставлены государством перед молодежной политикой;
- фактический объем профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров, работающих в сфере молодежной политики, не удовлетворяет существующие потребности;
- отсутствует или не эффективна система формирования кадрового резерва специалистов сферы ГМП.

Таким образом, назрела необходимость в совершенствовании системы регулирования компетентности специалистов, реализующие ГМП в Российской Федерации в целом и в Ярославской области в частности.

В результате проведенного анализа нами были выявлены основные задачи, способствующие повышению управленческой компетентности работников сферы молодежной политики, и направленные на развитие кадрового потенциала:

- совершенствование инфраструктуры взаимодействия региональных и муниципальных органов по делам молодежи;
- обеспечение сферы молодежной политики профессиональными кадрами;
- усвоение опыта персональных стратегий руководителей и специалистов молодежной сферы;
- создание мотивации обучающихся к самооценке уровня усвоения знаний;
- анализ изменения поведения и действий сотрудника после прохождения обучения.

В соответствии с особенностями, присущими сфере молодежной политики, такими как: высокий динамизм, территориальная сегментация и локальный характер; высокая чувствительность к рыночной конъюнктуре; индивидуальность и нестандартность оказываемых услуг и технологий; неопределенность результата при оказании услуг, и выстраивается новая концепция регулирования профессиональной компетентности специалистов в сфере молодежной политики и работы с молодежью.

В настоящее время нет в достаточной степени разработанной модели профессиональных компетенций специалиста по работе с молодежью. Более того, очевидно, что таких моделей должно быть несколько с учетом специфики деятельности работника и функций, которые будут существенно различаться в зависимости от деятельности.

Современный специалист должен обладать базовым набором профессиональных компетенций, необходимых для реализации основных целей.

1. **Мировоззренческие компетенции:** реализуемая способность и готовность разделять общественно-политические ценности демократии и патриотизма и формировать эти ценности у молодежи; способность выявлять и осознавать основные тенденции глобального технологического и политического развития современного мира; способность понимать роль и место России в современном мире, перспективы ее развития; способность выявлять и представлять в процессе профессиональной коммуникации основные характеристики политической и социально-экономической системы современной России.

2. **Психолого-педагогические, в том числе и коммуникативные компетенции:** знание возрастных психологических особенностей; владение психолого-педагогическими методами, направленными на развитие активности молодежи, в том числе и общественно-политической; умение передать молодежной аудитории основные идеологические положения государственной



молодежной политики; умение управлять процессами коммуникации; умение общаться.

3. Социально-технологические и проектные компетенции: сформированные умения и способности развивать молодежные сообщества и организации, реализующие проекты в сфере молодежной политики; умения координировать и направлять проектную деятельность; умение управлять информационно-коммуникационными процессами в молодежной среде; умение технологично вовлекать молодых людей в программы и проекты, имеющие общественное и государственное значение.

4. Организационно-массовые и методические компетенции: владение основными организационными формами работы с молодежью; способность эффективно реализовывать работу в практической деятельности; создание мероприятий нового формата; организация оценки проводимых мероприятий как с точки зрения их соответствия государственной молодежной политике, так и с точки зрения их организационно-управленческой эффективности.

5. Компетенции в области инновационной деятельности: знание инновационных технологий; умения работать с талантливой молодежью; умения выявлять и сопровождать талантливых молодых людей.

Для того чтобы подготовить специалистов, обладающих перечисленными профессиональными компетенциями, необходимо постоянно обновлять образовательную среду, а это проявляется в следующем:

- разработка новых модульных образовательных программ;
- создание инновационных учебно-методических комплексов, способствующих организации деятельностного личностно-ориентированного процесса обучения;
- освоение нового учебного инструментария.

Основными отличительными особенностями региональной системы общего и дополнительного профессионального образования в этой области должны быть интеграция и системное взаимодействие высших учебных заведений с реальным сектором молодежной политики в лице органов по делам молодежи.

Таким образом, проведенные нами исследования дают основание утверждать, что на региональном уровне необходимо создание новой системы кадрового обеспечения государственной молодежной политики.

Важнейшим элементом реализации кадрового обеспечения молодежной политики являются профессиональное обучение и последующее профессиональное развитие специалистов, работающих в молодежной сфере.

## РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Кряжева Е.В.

к.псх.н., ст.преп. кафедры общетехнических дисциплин

Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского

Калуга

Многие выпускники вузов испытывают трудности в применении технических знаний в своей профессиональной деятельности, что связано с недостаточным согласованием предметной и профессиональной составляющих подготовки студентов. Это акцентирует внимание на проблеме развития технического мышления студентов в системе профессионального образования. Ее решение, с одной стороны, позволяет встраивать предметное обучение в общую систему подготовки специалиста, с другой - создает условия для умственного развития студентов.

Целью статьи является краткое освещение результатов проведенного исследования, которые показывают возможность развития технического мышления студентов инженерно-педагогического факультета вуза средствами межпредметной интеграции за счет включения в учебный процесс задач с химико-технологическим содержанием.

При реализации исследования мы опирались на концепции профессионального становления личности (Ананьев Б.Г., Бодров В.А., Зеер Э.Ф., Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Маркова А.К., Поваренков Ю.П., Шадриков В.Д.); общепсихологические подходы к изучению технического мышления (Антонов А.В., Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Ломов Б.Ф., Моляко В.А., Эсаулов А.Ф., Якиманская И.С.); теории межпредметных связей и интеграции в обучении (Зверев И.Д., Кузьмин С.А., Ломов Б.Ф., Максимова В.Н., Самарин Ю.А., Шаталов М.А., Ярошевский М.Г.); теории активизации умственной деятельности через решение задач (Балл Г.А., Кудрявцев Т.В., Смирнов Е.И., Эсаулов А.Ф.).

Анализ литературы по проблеме технического мышления позволяет нам выделить следующие его особенности: техническое мышление проявляется в понимании и решении технико-технологических задач; техническое мышление имеет специфическую структуру, которая включает понятийный, образный, практический (Кудрявцев Т.В.), язык техники (Мухина М.В.), оперативный (Зуева Ф.А., Мухина М.В.) компоненты; техническое мышление предполагает наличие интегративной (обобщенной) системы знаний и умений, адекватных выполняемой деятельности; техническое мышление является операциональной частью технических способностей.

Таким образом, развитие технического мышления является частью технологической подготовки специалистов инженерно-педагогического профиля; представляет собой интегративное психологическое новообразование личности, включающее специальные предметно-профессиональные знания и умения, личностную направленность к выбранной сфере профессиональной деятельности, требует специальной организации предметного обучения, учитывающей обобщенный характер технического знания. Именно поэтому одним из наиболее эффективных способов его развития является обучение на основе межпредметной интеграции.

На основе теоретического анализа имеющейся по данной проблеме литературы мы сделали вывод что использование при обучении химии задач с химико-технологическим содержанием позволяет наиболее эффективно решать проблемы и частнопредметной, и профессиональной подготовки.

Практической реализацией предлагаемых идей послужила разработка методики межпредметного обучения химии, в основу которой положено:

- определение содержания учебного предмета исходя из его особенностей: отбор базовых учебных элементов, анализ их структуры, выделение интегративных элементов, выбор оптимального соотношения теоретического и практического компонентов;
- реализация преемственности содержания обучения: установление дидактической связи между курсом химии, общепрофессиональными и специальными дисциплинами технологического цикла, усиление прикладного и деятельностного компонентов обучения химии, построение системы логически взаимосвязанных понятий;
- учет психологических и педагогических особенностей восприятия: применение анализа и синтеза учебного материала, развитие интеллектуальных личностных характеристик, вариативность решения учебных задач, взаимопереходы знаковых систем.

Предлагаемая методика реализуется через ряд этапов:

1. Актуализация знаний и умений школьного курса химии.
2. Расширение и дополнение их химическим и техническим содержанием за счет инвариантной части вузовского курса химии.
3. Профессионализация содержания курса за счет его вариативной части и включения в учебный процесс задач с химико-технологическим содержанием.
4. Оценивание уровня сформированности предметных знаний и умений (контрольные и самостоятельные работы, тестовые задания, академическая успеваемость), психодиагностика уровня развития технического мышления.

В ходе эмпирического исследования мы реализовали методику межпредметного обучения химии как средства развития технического мышления студентов и проверили ее эффективность. Выборка состояла из 103 студентов 1 курса инженерно-педагогического факультета КГПУ им. К.Э. Циолковского. Для определения уровня развития технического мышления нами использовались экспертное оценивание сформированности компонентов структуры технического мышления и тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Экспертное оценивание сформированности компонентов структуры технического мышления осуществлялось преподавателями кафедры общетехнических дисциплин КГПУ им. К.Э. Циолковского. При выявлении критериев к экспертному оцениванию мы воспользовались разработанными на основе таксономии Б. Блума уровнями усвоения учебного материала, предложенными В.Н. Максимовой и В.П. Беспалько.

На основании математической обработки данных, полученных при экспертном оценивании, можно сделать вывод: по окончании реализации формирующего эксперимента в уровне сформированности всех компонентов структуры технического мышления студентов экспериментальной группы произошли значимые изменения, которые свидетельствуют о ее развитии, что и было отмечено экспертами.

Обращаясь к анализу изменений структуры интеллекта студентов, отметим следующее. Анализ показателей интегративности и дифференцированности интеллекта студентов экспериментальной группы показывает, что происходит сворачивание структуры интеллекта. Сворачивание структуры интеллекта означает переход на иной уровень ее регулирования, который наиболее приемлем для решения данной группы учебно-профессиональных задач; такая структура обеспечивает наиболее эффективное управление деятельностью.

В контрольной группе показатели интегративности структуры интеллекта снижаются, а дифференцированность остается на том же уровне, что свидетельствует о функционировании системы в развернутом виде. Это означает, что идет поиск наиболее приемлемых способов решения учебно-профессиональных задач. При этом, чем сложнее задачи, стоящие перед индивидом, тем шире и глубже идет развертывание структуры, большее количество компонентов и связей вовлекается в данный процесс.

Качественный анализ структуры интеллекта показывает, что в экспериментальной группе между компонентами технического мышления устанавливается положительная взаимосвязь (субтесты «Геометрическое сложение», «Пространственное воображение»); в контрольной группе подобная взаимосвязь отсутствует, что еще раз подтверждает, что структура интеллекта в экспериментальной группе становится наиболее приемлемой для решения учебно-профессиональных задач студентов инженерно-технических специальностей.

Подводя итог, отметим: разработанная и внедренная в учебный процесс методика межпредметного обучения химии оказывает положительное влияние на уровень сформированности компонентов структуры технического мышления студентов. У испытуемых повышается уровень развития технического мышления, который выражается в свободном оперировании образами, перегруппировке их составных частей, удержании образов в памяти и их обобщении, предвосхищении результатов деятельности, умении испытуемых работать с объемными предметами в практическом пространстве. В ходе эксперимента у студентов происходит сворачивание структуры интеллекта и нахождение оптимального способа ее функционирования применительно к ведущему типу деятельности.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

Кузнецова И.В.

к.псих.н., директор Центра «Ресурс»

Ярославль

Множественность интерпретации понятия «профессиональное самоопределение» побуждает нас определить собственную позицию, предложить рабочее определение, показать его не сводимость к другим понятиям.

Обращение к общему смыслу понятия показывает, что «самоопределение» - сложное слово, состоящее из двух частей «само-» и

«-определение». Первая часть слова: «само-», согласно толкового словаря Ожегова, имеет два смысла: «часть сложных слов, означающая 1) направленность чего-либо на самого себя, 2) совершение чего-либо без посторонней помощи, произвольно автоматически. Вторая часть - «определение» среди прочих значений предполагает решение, внесение ясности (преодоление неопределенности), выбор, принятие определенной позиции. Самоопределился - значит «определить свое место в жизни, в обществе, осознать свои ... интересы».

Рассматривая понятие «самоопределение» различные авторы выделяют три его аспекта:

1. Направленность процесса на самого себя. Определение себя в пространстве жизни, профессиональной деятельности, других, определение собственных ценностей, возможностей, позиции.
2. Самостоятельность, независимость, ответственность действий.
3. Учет субъективных оснований при определении собственной жизненной и профессиональной позиции.

Среди важнейших характеристик понятия фигурируют следующие: 1) самоопределение предполагает прояснение собственной позиции в ситуации, характеризующейся высокой степенью неопределенности; 2) самоопределение предполагает соотнесение, а, следовательно, и осмысление собственных интересов и возможностей с ценностями, ориентациями и возможностями общества; 3) самоопределение не может быть чисто умозрительным актом, оно предполагает активное деяние: самопроявление, самопостроение, переосмысление.

Понятия «самоопределение» и «профессиональное самоопределение» соотносятся как общее и частное. Если самоопределение предполагает определение общей жизненной позиции, понимание своего положения в жизни и обществе, то профессиональное самоопределение предполагает определение профессиональной позиции. Анализ литературы показывает, что профессиональное самоопределение рассматривается разными авторами как событие на этапе принятия решения о выборе профессии и как возобновляющийся процесс определения и уточнения собственной профессиональной позиции на разных этапах профессионализации. Нам представляется, что вторая точка зрения в большей мере отражает всю полноту процессов профессионального самоопределения, которое не может быть хоть и значимым, но разовым событием в жизни активно действующего субъекта. Следует отметить, что самостоятельность и независимость в осуществлении процессов самоопределения не исключает получение помощи от других людей. Воздействия других подвергаются при этом определенному осмыслению через призму собственных оснований.

Близкими по значению к понятию самоопределение являются понятия: «самодвижение», «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление», «самодеятельность», «самоутверждение», «саморегуляция», «самостоятельность», «самоосмысление», «самопознание», «самонаблюдение», «самооценка», «самосознание» и др.. Сопоставительный анализ приведенных понятий позволяет сделать ряд замечаний:

1. Связующим для всех понятий является присутствие смысловой единицы «само», что, как мы уже отмечали, с одной стороны, означает направленность на самого себя, а с другой - независимость, активность, ответственность в планировании и осуществлении собственной жизни. Таким образом, все понятия предполагают наличие активно действующего субъекта.
2. Близость к понятиям «самоактуализация», «самоосуществление», «самодвижение», «самореализация» связана с назначением процесса самоопределения. Все указанные процессы предполагают деятельное активное начало человека, его субъектную позицию. Они указывают на связь самостоятельно действующего субъекта с воплощением его в мире, выбор и осуществление (построение) деятельности на основе внутренних присущих ему потребностей, противоречий, факторов, условий (не исключая определенной роли внешних условий).
3. Принципиальным отличием самоопределения от указанных понятий является включение в него собственно процессов определения - формирования собственной позиции. Формируемая в процессе самоопределения позиция может предполагать направленность на решение задач сохранения и упрочения собственной позиции, коррекции и регуляции поведения и деятельности, изменения стратегии взаимодействия и др.
4. Соотношение понятий «самоопределение» и «самоосуществление» («самоактуализация», «самореализация») можно также рассмотреть как соотношение части и целого. Самоопределение является необходимым условием и частью процесса самоосуществления.
5. Самостоятельность является важнейшим условием самоопределения. Самоопределяться может лишь самостоятельный (в большей или меньшей мере) субъект. Вместе с тем, очевидно, что самоопределение, включая самостоятельность как важнейшее условие своего осуществления, имеет более широкое значение.
6. Сопоставляя понятия «самоопределение» с группой понятий «самопознание», «самооценка», «самонаблюдение», «самоосмысление» можно сказать, что их связывает задача изучения личностью самой себя, выявление собственных ценностей, возможностей, понимание своих сильных сторон и ограничений. Самопознание как одна из важнейших задач, решаемых в процессе профессионального самоопределения будет иметь свое специфическое содержание, определяемое более широкой рамкой, связанной с определением и реализацией профессиональной позиции.
7. Категория самопознания в большей мере может быть соотнесена с категорией личностного самоопределения. В результате самопознания возникают ответы на вопросы: Кто Я? Что я хочу? Каковы мои возможности? Каков смысл и назначение моей жизни? Профессиональное самоопределение - это не просто - это проект на будущее, при построении которого учитываются как внутренние, так и внешние условия. При этом результат личностного самоопределения может стать концептуальной основой для разработки профессионального проекта.
8. Важным отличием профессионального самоопределения от самопознания является включенность в его процесс изучения также и свойств объекта, относительно которого определяется субъект на разных этапах своей профессионализации - анализ профессий, условий и факторов профессиональной и др., а также проведение сопоставительного анализа выявленных субъективных и объективных условий и факторов. Таким образом, можно сказать, что самопознание является важнейшим условием и одной из задач, решаемых в процесс профессионального самоопределения.

9. Самосознание как понимание и оценка себя, своего назначения и роли также выступает необходимым условием для запуска и осуществления процессов самоопределения. Без достаточного уровня самосознания есть опасность манипулирования определяющимся человеком. Легче всего на поводу других людей и обстоятельств может пойти человек, который не определил общие смыслы собственной жизни, не понимает своей роли и назначения, неадекватно оценивает себя. Таким образом, самосознание выступает как базовый процесс (система более высокого порядка) для осуществления процессов самоопределения. Завершая краткий экскурс в рассмотрение понятия, дадим рабочие определения понятий «самоопределение» и «профессиональное самоопределение»: Самоопределение - определение собственной позиции в жизни и обществе. Профессиональное самоопределение - частный случай самоопределения, предполагающий деятельность личности по определению (переопределению) собственной профессиональной позиции на разных этапах профессионального становления и развития.

Понятие «профессиональное самоопределение» несмотря на его близость с целым рядом других понятий имеет самостоятельное значение, имеющее определенную взаимосвязь с тремя группами явлений:

1. Самопознание, самосознание, самоактуализация и т.п., подчеркивающих роль человека в осознании и построении своего жизненного и профессионального пути. Общими для данных понятий является обращенность человека на самого себя, активное, деятельное начало, рефлексивность механизмов и способов осуществления.

2. Жизненное, социальное, личностное и т.п. самоопределение - явления, предполагающие выработку человеком определенной позиции (жизненной, социальной, политической, личностной). Связь и взаимная обусловленность указанных явлений во многом зависит от ценностного ядра личности. Формирование и изменение ценностей при решении задач самоопределения в одной области может существенным образом повлиять на самоопределение в другой области.

3. Профессиональный выбор, профессиональный проект, профессиональная перспектива, принятие решения о выборе профессии, профессиональная идентичность. Данные понятия объединяет отнесенность к профессиональной деятельности и профессиональному пути личности. Однако ни одно из понятий не включает в качестве главной характеристики самостоятельную деятельность личности по определению и переопределению собственной профессиональной позиции на разных этапах профессионального становления и развития.

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ

Курилович М.А.

к.псих.н., доцент кафедры психологии

Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минск)

Минск

На данном этапе развития психологической науки профессиональному развитию студента-психолога посвящено значительное количество исследований. Профессиональная сфера является одной из основных сфер жизнедеятельности человека, многие авторы отмечают ее как ведущую область самореализации личности. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда как главному направлению становления человеческой сущности.

Профессиональное обучение неразрывно связано с профессиональным развитием личности. Как зарубежные, так и российские исследователи (Бодров В.А., Бюлер Ш., Зеер Е.Ф., Климов Е.А., Маркова А.К., Сюпер Д., Поваренков Ю.П., Шадриков В.Д.) проблем профессионального развития определяют профессиональное обучение как отдельный этап данного процесса.

В ряде работ отмечается, что в основе профессионального становления лежат внутренние мотивы развития, структура ценностей человека, потребности в развитии и саморазвитии, творчестве, собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление.

Мотивационная сфера и изменения, происходящие в ней в период профессионального обучения, являются источником идентификации с профессией. Идентификация проходит посредством принятия ценностей профессиональной общности, развития профессионального самосознания, приобретения конкретной профессиональной идентичности.

Рассматривая содержание овладения профессией, Е.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.Г. Немировской, Ю.П. Поваренков, Н.С. Чернышева, В.Д. Шадриков и другие выделяют в качестве основных элементов: формирование психологической готовности к деятельности и ее индивидуального стиля деятельности, развитие профессиональных навыков и умений, профессионально важных качеств, профессиональной компетентности, в целом, формирование профессиональной пригодности.

В.А. Бодров предлагает следующую характеристику периода обучения профессии: «Это целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности, формирование целостных представлений о данной профессиональной общности, развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей будущей деятельности, формирование профессиональной пригодности к обучению профессии (ближняя цель) и к реальной практической деятельности (отдаленная цель) на основе развития профессионально важных качеств и профессионально ориентированных психологических структур личности (операционной основы профессионального самоопределения, элементов профессионального мышления, памяти, психомоторики и т.д.)» (Бодров В.А., 2001).

Существенный вклад в понимание профессионального становления личности на этапе профессионального обучения вносит концепция предложенная Ю.П. Поваренковым.

Ю.П. Поваренков профессиональное становление рассматривает как полисистемный процесс, который регулируется субъектом труда на основе учета комплекса разнородных факторов. Профессиональное становление определяется автором как форма активности субъекта труда, как форма социализации и индивидуализации личности, как часть жизненного пути личности, как

специфическая форма научения и развития (Маркова А.К., 1996; Поваренков Ю.П., 2000; 2002).

В период обучения происходит развитие психологической системы деятельности студента как формы активного освоения учебных и профессиональных требований. На этом этапе активно изменяется мотивационная сфера и представления студентов о выбранной профессии, развивается профессиональная идентичность, а также происходит становление предметных, методических, профессиональных знаний, которые изменяются по объему, структуре, содержанию и качеству. Значимым для нас фактом является показанная смена форм деятельности, которая происходит в следующем порядке: школьно-учебная, учебно-академическая, учебно-профессиональная, профессиональная (Маркова А.К., 1996; Поваренков Ю.П., 2000; 2002).

Рассматривая периодизацию профессионального становления студентов в период обучения в вузе, Ю.П. Поваренков выделяет два периода. Первый период - учебно-академический (1-3 курсы). В данном периоде выделяется три фазы, в ходе которых у студентов происходит переход от школьных форм идентичности и учебной деятельности к собственно вузовским, происходит понимание и принятие актуальной ситуации профессионального развития (Маркова А.К., 1996; Поваренков Ю.П., 2000; 2002).

Далее следует второй период - учебно-профессиональный (конец 3 и 4-5 курсы). Студенты решают задачи связанные с саморазвитием, поиском элементов профессиональной идентичности, формированию системы профессиональной деятельности. Появляется готовность «к вступлению в самостоятельную профессиональную жизнь» (Маркова А.К., 1996; Поваренков Ю.П., 2000; 2002).

Следует особо обратить внимание на характеристики третьей фазы первого периода (3-й курс) и первой фазы второго периода обучения (приходится на конец 3-го - 4-й курс).

В третьей фазе все требования социальной ситуации профессионального развития (ССПР) учебно-академического периода студентами в основном реализуются. Об этом свидетельствует резкий рост успеваемости и идентичности. Кризис профессионального развития завершается, студент обретает адекватную идентичность, у него формируется система учебно-академической деятельности, складывается соответствующая структура интеллекта. Можно считать, что на 3-м курсе окончательно складывается личность студента как субъекта академического самообразования (Маркова А.К., 1996; Поваренков Ю.П., 2000; 2002).

В первой фазе второго периода происходит смена ССПР, но благодаря накопленному опыту и сильной обратной связи в ходе педпрактики она осознается и принимается студентами достаточно быстро. В этой фазе студент переживает второй кризис профессионального развития, острота которого существенно зависит от степени преемственности фундаментальной и профессионально-методической подготовки. Студент вновь обращается к решению задач саморазвития, поиску элементов профессиональной идентичности, формированию системы профессиональной деятельности, перестройке фундаментальных знаний, встраиванию учебно-академической деятельности в структуру профессиональной и т.д. Резкое снижение успеваемости является одним из главных показателей направленности студентов на саморазвитие (Маркова А.К., 1996; Поваренков Ю.П., 2000; 2002).

Характеристики данных фаз профессионального развития студентов позволяют нам сделать следующие выводы. Начиная с третьего курса, студенты занимают максимально активную позицию по отношению к предлагаемому учебному материалу. Становятся способными к критическому его освоению, что является существенной предпосылкой для применения диалогического взаимодействия в учебном процессе. Включение в практическую деятельность на четвертом курсе является возможностью закрепить сформировавшиеся навыки профессиональной деятельности.

Специфика учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов также может быть выявлена, исходя из особенностей профессиональной деятельности психолога. И.В. Завгородняя, обращаясь к анализу деятельности психолога, рассматривает ее как «вид социальной деятельности, направленной на изучение психологических явлений, оказание квалифицированной психологической помощи в обеспечении психического и психологического здоровья и повышение психологической культуры объекта познания и развития (который во взаимодействии выступает как субъект)» (Завгородняя И. В., 2005).

Согласно В.А. Слостенину, деятельность психолога по своему характеру является полимодальной. При этом автор отмечает, что работа психолога, «в какой бы форме она ни протекала, всегда есть сложный акт, в основе которого лежит не прямое воздействие, а взаимодействие» (Слостенин В.А., 2002).

Отсюда и основная функция деятельности психолога - создавать условия для наиболее эффективного и гармоничного саморазвития личности. В связи с этим базовой задачей психолога является психологическое сопровождение развития личности. При этом, как подчеркивает Н.Н. Обозов, инструментом профессиональной деятельности психолога является собственная личность, что предполагает большую внутреннюю работу (Слостенин В.А., 2002).

Таким образом, особенности учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов обусловлены спецификой предстоящей профессиональной деятельности. К ним относятся следующие: мотивационно-целевые (определяют основную направленность учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов); содержательные (характеризуют основные направления учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов); профессионально-личностные (отражают профессионально значимые личностные качества студентов-психологов в контексте их учебно-профессиональной деятельности); организационные (характеризуют формальные аспекты реализации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов).

Необходимо отметить, что развитие ведущим ученым В.Д. Шадриковым в области системогенеза профессиональной деятельности методологии системного подхода к исследованию учебной деятельности, его многоаспектный психологический анализ деятельности дают четкие теоретические и методические ориентиры в исследовании данной проблемы (Шадриков В.Д., 2004).

Воспитание личности специалиста предполагает, прежде всего, формирование системы его потребностей и мотивов, поскольку во многом именно эта система определяет направление и уровень активности человека, своеобразие его личности. Мотивация является доминирующим, системообразующим критерием любого вида деятельности (и учебно-профессиональной деятельности

в частности). Мотивы конкретизируются в целях, которые ставит студент, осуществляя учебно-профессиональную деятельность (Шадриков В.Д., 1982).

Учебно-профессиональная деятельность студентов-психологов направлена на получение знаний о человеке, т.е. о самом себе, и в этом смысле предполагает познание себя, что практически невозможно сделать полностью. Это создает достаточно серьезные трудности в процессе обучения. Изучаемый студентами-психологами материал отличается сложностью и новизной. Поскольку психология как предмет в большинстве школ отсутствует, первокурсник-психолог начинает процесс обучения не с углубления и расширения имеющихся знаний и навыков, а со знакомства с психологией как наукой.

Таким образом, профессия психолога требует личностного развития будущего специалиста в процессе обучения, поскольку именно личностные особенности являются средством профессиональной деятельности психологов. В связи с этим учебно-профессиональная деятельность студентов-психологов предполагает активную работу над собой, работу по самопознанию и саморазвитию.

## ВЗРОСЛОСТЬ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И СОВЛАДАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Лапкина Е.В.

асп. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Нами проведено исследование возрастных различий в использовании механизмов психологической защиты и стилей копинг-поведения. Тенденции развития современной науки указывают на содержательную близость этих феноменов. На любую стрессовую ситуацию, нарушающую внутренний гомеостаз, личность реагирует либо неосознаваемыми адаптивными ответными реакциями, либо адаптивными действиями, целенаправленными и потенциально осознанными. В первом случае подразумеваются механизмы психологической защиты, во втором имеют место копинг-стратегии.

Ранее проводились научные исследования, касающиеся возрастной динамики психологической защиты и совладающего поведения. В числе таких работ - изучение совладания в детском возрасте (И.М. Никольская, Р.М. Грановская), психологическая защита и совладание у подростков, в юношеском возрасте (Т.Л. Крюкова, Л.Ю. Субботина), совладание на поздних этапах онтогенеза (Л.И. Анцыферова, Е.В. Харитоновна) и др. Изучение особенностей защитного поведения и совладания взрослого человека методом лонгитюда проводилось Вейлант (1977), МакКре (1989), авторы пришли к выводу, что возрастные изменения присутствуют, но они не такие явные.

Целью нашей работы стало выявление различий в психологической защите и совладании человека в разные периоды взрослого возраста. В исследовании приняло участие 289 человек в возрасте от 17 до 60 лет, из них: 168 мужчин и 121 женщина. Разделение испытуемых осуществлялось по трем возрастным группам: юношеский возраст - 17-21 год (мужчины), 16-20 лет (женщины); средний возраст: первый период - 22-35 лет (мужчины), 21-35 лет (женщины); второй период - 36-60 лет (мужчины), 36-55 лет (женщины). Данный вариант деления взрослости для исследовательских выборок предложен В.Н. Дружининым (1997). На аналитическом уровне сравнения результатов выявилось значимое преобладание у лиц юношеского возраста совладающего стиля избегания, отвлечения ( $p < 0,05$ ) и защит по типу компенсации, замещения, интеллектуализации ( $p < 0,05$ ), проекции ( $p < 0,001$ ) по сравнению с первой группой среднего возраста. Вероятно, в юности личность склонна бессознательно отвергать собственные неприятные чувства и приписывать их другому. В этом случае перекладывается ответственность за свои неприятные ощущения на внешние обстоятельства. В первый период среднего возраста личность более склонна использовать эмоциональный стиль преодоления ( $p < 0,01$ ).

При сравнении групп юношеского возраста и второго периода среднего возраста был выявлен ряд значимых различий: проекция, социальное отвлечение ( $p < 0,05$ ), компенсация ( $p < 0,01$ ), замещение ( $p < 0,001$ ) оказались характерны для юношеского возраста, тогда как отвлечение, общая напряженность совладания ( $p < 0,05$ ), эмоционально-ориентированный стиль были востребованы людьми в группе после 36 лет. Регулирование собственных переживаний, поддержание эмоционального гомеостаза, вероятно, становится более значимым для личности при переходе от юношеского возраста к зрелости.

В двух группах среднего возраста, первая представлена замещением ( $p < 0,01$ ), и реактивным образованием ( $p < 0,05$ ), вторая – проекцией ( $p < 0,05$ ), общей напряженностью совладания ( $p < 0,01$ ), эмоционально-ориентированным копингом, отвлечением, отрицанием ( $p < 0,001$ ). Таким образом, можно сделать вывод о том, что с возрастом происходит увеличение как общей совладающей способности личности, так и эмоционально-ориентированного преодоления в частности. В механизмах психологической защиты более неясная картина, можно лишь сказать, что значимо снижается замещение и компенсация, тогда как нестабильными остаются защиты по типу проекции, отрицания, общий показатель психологической защиты имеет тенденцию к снижению, но значимых различий не выявлено.

На структурном уровне анализа результатов наименьшее количество корреляций между отдельными механизмами психологической защиты и стилей совладания выявилось в юношеском возрасте, в первом периоде среднего возраста происходит резкое увеличение количества и силы связей между показателями защитного и совладающего поведения. Мы предполагаем, что это может быть связано с активной реализацией замыслов, планов, целей, поставленных в юности, эти условия ставят в ситуацию повышенных требований к адапционным возможностям человека, а, следовательно, способствуют интеграции компонентов защитной системы личности. Во втором периоде среднего возраста количество и сила связей постепенно снижается.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Лебедев Е.В.

к.пед.н.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

В современных условиях подготовка профессиональных менеджеров должна двигаться в сторону большей динамичности, гибкости и удаленности от шаблонов. Наиболее востребованными становятся специалисты, которые не только хорошо владеют своей специальностью, но и способны быстро адаптироваться и осваивать новые знания и навыки. Одним из шагов в этом направлении, на наш взгляд, является формирование у будущих менеджеров исследовательской компетентности.

На основе анализа терминов «управление», «менеджмент» и изучения основных характеристик профессиональной деятельности менеджера было установлено, что понятие «управление» шире понятия «менеджмент». Менеджмент - это одна из типологических моделей управления; наряду с классическими функциями исследовательская составляющая является важным компонентом в профессиональной деятельности менеджера, которая по своей природе является сложной, включает множество аспектов, осуществляется в динамичной, изменяющейся среде. Требования, предъявляемые к современному менеджеру, весьма высоки. Менеджер исследовательского типа - это реальность настоящего времени. Именно поэтому в подготовке к профессиональной деятельности менеджеров в вузе необходимо особое внимание уделять формированию качеств менеджера, характеризующих его как исследователя, а именно исследовательской компетентности.

Компетентностный подход представляет собой новую парадигму образования, определяющую его цели и результаты, с точки зрения, приобретения человеком определенного набора компетентностей. Компетенция и компетентность - это ключевые понятия данного подхода. С точки зрения многих авторов, компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Цели обучения задаются в форме компетенций, а результат определяется овладением соответствующими компетентностями. Однако следует подчеркнуть, что компетентностный подход и составляющие его понятия не являются устоявшимися и находятся в актуальной научно-педагогической дискуссии.

Исследовательская компетентность менеджера - это совокупность знаний, умений, навыков и освоенных менеджером способов выполнения действий, позволяющая менеджеру быть в позиции исследователя, направленная на разрешение проблемы в любой ситуации; на творческий подход к принятию решений в нестандартных условиях; на получение информации, которая необходима для решения новых задач, создания, аккумуляции и оптимизации организационного знания с использованием широкого спектра методов как общенаучных, так и конкретно-научных. Исследовательская компетенция входит в структуру «модели компетенций менеджера», в обобщенном виде состоящую из общих компетенций, ключевых профессиональных компетенций и специализированных компетенций. Исследовательская компетентность объединяет специфичные для менеджеров всех направлений составляющие: «системность», «превентивность», «инновативность», «прогностичность», «ментальность», которые на основе системного подхода объединены в кластер, поскольку являются взаимосвязанными и поступательно раскрывают потенциал друг друга. Каждая составляющая компетентности как целостная, законченная конструкция в своем содержании предполагает:

во-первых, когнитивный (познавательный) компонент - это совокупность, система профессионально-исследовательских знаний, на основе которой строится целостная картина управленческой (менеджерской) действительности и осуществляется процесс собственно управленческих исследований; иными словами, знание и понимание всех дидактических единиц, относящихся к той или иной компетентности;

во-вторых, поведенческий компонент - это система универсальных способов познания (исследования), соответствующих алгоритмов поведения и способов коммуникации, ориентированных на исследовательскую деятельность в рамках управленческой (развитие у студентов разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности). Характеризует реальную деятельность, осуществляемую в конкретных условиях в соответствии с нормами и технологиями научного творчества; иными словами, компонент практический, активный, определяющий, какими способами, методами, приемами и в каких формах деятельность осуществляется в различных ситуациях;

в-третьих, ценностный компонент - это понимание смысла и значения научно-исследовательской деятельности, субъективное нравственно-эстетическое, рефлексивное отношение к осваиваемым ценностям и способам их

освоения, смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов, независимость в суждениях, чувство ответственности за предлагаемые инновационные решения, другими словами, мотивационный, этический, правовой контекст и даже конкретные национальные (страновые) и международные условия реализации компетентности.

Формирование исследовательской компетентности студентов - будущих менеджеров обеспечивается совокупностью следующих условий:

- применение в практике обучения компетентностного подхода как новой парадигмы образования, апеллирующей к использованию различных существующих образовательных практик;
- выявление ряда принципов, соответствие которым позволяет отобрать методы и средства обучения, отвечающие потребности формирования исследовательской компетентности менеджеров: исследовательский принцип и принцип «принятия решений»;
- подбор комплекса педагогических методов и средств формирования исследовательской компетентности менеджеров, а именно: деловые игры, метод портфолио, метод проектов.

Анализ рабочих программ и методических пособий с точки зрения потенциала для формирования исследовательской компетентности показал, что отсутствует единый подход к составлению рабочих программ, в частности к структуре и содержанию организационно-методических разделов, наблюдается несогласованность в содержании программ в части дублирования или противоречивой трактовки отдельных моментов; отсутствует системный подход в представлении отдельных направлений деятельности менеджера, в частности исследовательская составляющая представлена бессистемно, разрозненно, зачастую завуалирована и непонятна.

Изучение и обобщение педагогического опыта реализации в учебном процессе педагогических методов и средств обучения (деловые игры, портфолио, метод проектов) при подготовке к профессиональной деятельности менеджеров в вузе позволило дать характеристику каждому методу, во-первых, с точки зрения соответствия исследовательскому принципу и принципу «принятия решений», во-вторых, с точки зрения формирования компетентностей, составляющих кластер. Монографические описания позволили дать качественную характеристику эффективности формирования исследовательской компетентности и показать примеры из реальной практики, иллюстрирующие возможности рассматриваемых методов и средств обучения.

Оптимальным образом подбирать методы и средства обучения, которые реализуются в процессе подготовки к профессиональной деятельности менеджеров, и организовывать работу студентов позволяет:

- понимание содержания исследовательской компетентности, входящих в состав кластера, и сущности самого кластера как целостной системы;
- учет исследовательского принципа и принципа «принятия решений» при отборе педагогических методов и средств обучения.

Анализ опыта подготовки исследовательских работ студентов, также с точки зрения обозначенных принципов и компетентностей, дополнил качественную характеристику формирования исследовательской компетентности, так как рассмотрение студенческих работ в контексте компетентностного подхода позволило по-новому взглянуть на, казалось бы, традиционные образовательные практики.

Состояние сформированности исследовательской компетентности студентов определялось с помощью тестовой методики, основанной на компонентах составляющих исследовательской компетентности, которые в своем количественном выражении служат основанием для определения соответствующих уровней сформированности (низкого, среднего, высокого).

Тестирование было проведено в опытной группе (до опытной работы и после нее) и в группе, с которой опытная работа не проводилась. Результаты показали, во-первых, примерно равное исходное состояние уровней исследовательской компетентности студентов в опытной и контрольной группах; во-вторых, значительную динамику в изменении уровней исследовательской компетентности у опытной группы. Если до опытной работы по использованию выбранных методов обучения преобладали низкий и средний уровни, то по завершении опытной работы произошел сдвиг к преобладанию среднего и высшего уровней. В-третьих, была выявлена малозаметная динамика в изменении уровней исследовательской компетентности у студентов группы, в которой опытная работа не проводилась.

Методы математической статистики позволили установить, что использование выбранного комплекса методов и средств обучения положительно сказывается на уровне сформированности исследовательской компетентности будущих менеджеров.

Все это говорит о том, что предложенные в нашей работе педагогические условия формирования исследовательской компетентности в процессе подготовки к профессиональной деятельности менеджеров в вузе эффективнее, чем традиционные.



Леньков С.Л.

д.псих.н., доц., главный научный сотрудник

Институт психолого-педагогических проблем детства РАО

Москва

Понятийно-концептуальный аппарат, используемый для изучения организационной культуры (ОК), во многом остается дискуссионным, а порой и противоречивым. Для его систематизации нами проанализированы центральные категории, используемые различными авторами: организационная культура, корпоративная культура, культура организации, культура корпорации, культура предприятия.

Культура имеет материальную и информационную природу, но для внешнего наблюдателя выражается, в первую очередь, в информационных субъектно-обусловленных сигналах. Имеется в виду, что для того, чтобы распознать, идентифицировать, оценить культуру субъект-реципиент должен сам обладать необходимыми механизмами и идентификационными процедурами. Иначе любая разновидность культуры останется для него «вещью в себе». У человека бывает духовная культура, культура поведения, культура труда и др. Следовательно, актуальная форма культуры детерминирована той формой активности субъекта, в контексте которой она рассматривается. Когда речь идет об организации как коллективном субъекте, данный субъект обладает групповой психологией и групповой «телесностью», материальностью. И то, и другое должно, на наш взгляд, входить в понятие «культура организации». Вместе с тем, когда речь идет об ОК акцент смещается на внутреннюю целостность, внутреннюю качественную определенность организации. А для такой целостности и определенности, безусловно, важнее системообразующие функции организации как социального субъекта. Могут ли в качестве таких функций фигурировать некие материальные проявления, являются ли они доминирующими по сравнению с духовными? Безусловно, нет. Любой специалист, имеющий дело с производством, знает о следующем парадоксе: можно оснастить цех импортным оборудованием, выдать всем фирменную одежду, даже увеличить зарплату - лучше работать люди от этого не станут. В то же время, наличие некой центральной идеи, общей цели способно совершить действительно переворот в эффективности производства. Таким образом, для ОК духовное первично, материальное вторично. Материальное служит лишь носителем, внешним выразителем, репрезентантом духовного. Следовательно, культуру организации целесообразно рассматривать как понятие более широкое по отношению к понятию организационной культуры. Организационная культура является компонентом, частным проявлением культуры организации, в которую входят также и культура производства, культура обслуживания, культура ведения переговоров, культура безопасности труда.

С другой стороны, разумно было бы считать, что все отличия понятий «культура организации», «культура предприятия» и «культура корпорации» определяются только различиями в смысловых оттенках терминов, указывающих на конкретную разновидность коллективного субъекта. В этом плане понятие «организация» - наиболее широкое, включающее в себя два других. Предприятие - это организация, занимающаяся выпуском материальной продукции или оказанием материальных услуг. В любом случае продукт профилированной совместной деятельности предприятия как хозяйствующего субъекта - это некоторые материальные, а не информационные, духовные изменения. В силу этого термин «предприятия» вряд ли применим к учебным заведениям, детским садам и любым организациям, пусть даже и оказывающим определенные материальные услуги, но при этом сочетающих их с информационным воздействием. Например, телерадиокомпания - это организация, а не предприятие.

Корпорация - также частный случай организации, который может быть предприятием, а может и не быть. Главный признак, по которому выделяется корпорация, это наличие разнородных, фактически не связанных друг с другом реальной совместной деятельностью частей. Этим корпорация отличается от, например, крупного предприятия: на последнем все его структурные подразделения так или иначе работают на конечный, итоговый совместный материальный продукт. В корпорации же различные структурные подразделения могут выпускать совершенно разнородные, либо однородные, но никак не связанные между собой в деятельностном плане продукты. Единственное обстоятельство, которое объединяет весь этот конгломерат в единую корпорацию - это совместная собственность, некое общее генеральное управление.

Собственно, все разночтения в понимании организационной культуры можно свести к следующему: какие именно духовные компоненты входят в состав ОК, сводится ли ОК только к духовным компонентам, или включает также и «материальную часть». Группируя все точки зрения, можно выделить две принципиально различные позиции. Согласно первой, организационная культура имеет чисто духовную природу, сущность. Согласно второй - эта природа двойственная, и, соответственно, ОК включает в себя как материальные, так и духовные компоненты.

С нашей точки зрения, более адекватным является первый подход, потому что материальные проявления ОК есть уже следствие - пусть и внешне воспринимаемое, так сказать поведенческое, а не латентное, внутреннее, психологическое проявление. Таким образом, для систематизации понятийного аппарата целесообразно: разделить понятия организационной и корпоративной культуры; специфицировать понятие «культура организации» и рассматривать его как смысловой синоним понятий «культура корпорации» и «культура предприятия», отличающийся только формой рассматриваемого хозяйствующего субъекта; под организационной культурой понимать совокупность ценностно-смысловых групповых норм организации, выполняющих системообразующую функцию в конституировании организации как группового (коллективного) субъекта; под корпоративной культурой понимать совокупность ценностно-смысловых групповых норм организационно-управленческого ядра корпорации (или организации), транслируемых для трансформации в желаемую модель организационной культуры.

Ляпунова А.В.

Ивановский государственный университет

Иваново

Период обучения в вузе обычно совпадает с периодом юности, что позволяет рассматривать его с позиции самооценности, по аналогии, распространяя также и на него идею А.В. Запорожца о «самоценности периодов детства». На практике ни один представитель молодежи не согласится считать этот период малоценным, а его психологическое содержание каким-то ущербным по сравнению с периодом зрелости. Именно на этом этапе осуществляется первичная профессиональная идентификация, совершенствуются все компоненты социальной компетентности, а у значительной части студентов происходит создание семьи.

Общее благополучие молодых людей зависит не только (и не столько) от их материального положения. Психологов интересует, прежде всего, состояние субъективного благополучия человека. Считается, что психологический комфорт студентов в большей степени зависит от учебных успехов, их рангового места в группе и, во многом, от наличия того, что в обобщенном виде называют «личной жизнью», под которой понимают личный опыт дружеских и близких отношений с представителями другого пола. В этой связи, по-нашему мнению, вопрос о стереотипных представлениях о семейной жизни у молодежи, а именно, у студентов - психологов, является на сегодняшнее время одним из самых актуальных, так как качество личной жизни существенным образом связано с действием этих поведенческих стереотипов. Это позволяет рассматривать период студенческой юности как самоценный, требующий изучения основных детерминант субъективного благополучия людей, получающих высшее профессиональное образование.

Актуальность выбора направления данного исследования связана и с тем, что представление современной молодежи о супружеских ролях в семье еще недостаточно отражены в отечественных исследованиях проблем семьи и брака, а отсутствие у брачных партнеров знаний о социально-психологических особенностях полов служит одной из причин неблагополучия супружеских отношений и распада семей. Поэтому мы решили проследить динамику представлений о семейной жизни, супружеских ролях у студентов разных курсов.

Формулируя гипотезу исследования, мы предположили, что в ходе данного исследования можно будет выявить стабильную динамику увеличения значимости семейной жизни с каждым курсом, что должно быть обусловлено возрастными особенностями респондентов.

В итоге обработки эмпирических данных, полученных на основе применения методики ценностных ориентаций, мы получили следующее распределение значимости сфер жизни: у первого и второго курса предполагаемой, а тем более, выраженной динамики не наблюдается: на первом месте образование, второе место - профессиональная жизнь и только на третьем месте в системе ценностей - семейная жизнь.

Мы предполагали, исходя из возрастных особенностей, что к пятому году обучения в вузе семья станет важнее, так как на пятом курсе некоторые студенты уже создали семью, либо собираются сделать такой шаг в ближайшее время. Но была зафиксирована абсолютно иная картина - происходит сдвиг ценностей, на первое место у пятикурсников выходит общественная жизнь, семья, соответственно, оказывается на четвертом месте. Такой результат свидетельствует о том, что, динамика представлений о семье на протяжении всего срока обучения студентов психологической специальности является не стабильной. Полученные данные говорят о том, что мы не можем обобщать результаты, по принципу, соответствующему психологическому механизму стереотипизации, то есть объяснять парадоксальное распределение данных особым подбором респондентов или тем, что «все психологи такие». Можно лишь говорить о специфичности представлений студентов данного учебного курса.

Основываясь на работах отечественных авторов, мы также считаем, что в настоящее время в обществе наблюдается процесс увеличения семейных отношений эгалитарного типа. Фиксируется рост количества семей, где происходит примерно равное распределение супружеских ролей, поскольку считается, что традиционная модель, где женщина берет на себя все роли, кроме материального обеспечения семьи, постепенно утрачивается. Ведь современная женщина участвует в процессе общественного труда столько же, сколько и мужчина, и в этой связи растут ее претензии не на декларируемое, а на фактическое равенство в правах и обязанностях с мужчиной.

Характеризуя гендерный состав выборки, перед обращением к анализу семейных ролей, следует отметить, что во всех трех группах преобладали девушки, соответственно, выявленные нами тенденции более корректно будет относить только к женскому полу. Мы получили следующие данные: из семи ролей респонденты приписали мужу только две (обеспечение семьи и сексуальный партнер), а на себя взяли остальные пять (субкультура, воспитание детей, эмоциональный климат, развлечения и хозяйка в доме). Данные результаты свидетельствуют о том, что респонденты выбирают традиционный тип семьи и тот тип семейных отношений, который могли наблюдать в родительской семье.

Также нами была сформулирована гипотеза: существует различная детерминация субъективного благополучия у студентов на разных курсах. Кроме того, мы хотели проследить особенности переживания студентами субъективного благополучия в связи с их отношением к проблеме семейных ролей.

Наша последняя гипотеза о различной детерминации субъективного благополучия у студентов на разных курсах подтвердилась: субъективное благополучие на первом курсе зависит от семьи, от количества социальных контактов и от независимости, на втором и пятом курсах - от отношений с другим полом. Интересно отметить, что на субъективное благополучие пятикурсников влияет здоровье.

При анализе терминальных ценностей мы получили следующее распределение: на первом месте у студентов пятого курса - высокое материальное положение, а у первого и второго курсов данная терминальная ценность всего лишь на шестом месте. По

нашему мнению, данная тенденция связана с тем, что с каждым курсом студент становится более самостоятельным в плане денежного обеспечения. Взрослея, становится стыдно просить деньги у родителей, и студент идет подрабатывать, соответственно лучше понимает, как тяжело достаются деньги, и они становятся значимее для него.

При анализе анкеты мы получили следующие результаты. На вопрос: «В каком возрасте следует вступать в брак», респонденты ответили следующим образом (стоит оговорить, что полученные данные следует относить только к женскому полу): Во-первых, с возрастанием курса уменьшается число человек, которые считают, что в брак следует вступать в 18-21 год. Это связано с тем, что за пять лет вузовского обучения молодые девушки набрались житейского опыта и в таком раннем возрасте уже не хотели бы выходить замуж. Также мы увидели, что с курсом увеличивается процент девушек, кто хочет замуж в 22-25. Также интересен тот факт, что на первом курсе наиболее высок процент тех, кто желает замуж в 26-30.

На вопрос: «По Вашему мнению, официальная регистрация брака является обязательным условием для счастливой семейной жизни», из студентов первого курса согласились 40 %, на втором курсе – 52 %, и на пятом курсе – 60 %. Опять же такая тенденция связана с прошлым опытом девушек, а также с увеличением возраста. Также активна установка - «женился, значит, никуда не денется».

На вопрос: «Есть ли у Вас представитель противоположного пола, с которым Вы поддерживаете близкие отношения» респонденты ответили следующее: с возрастанием курса уменьшается процент одиноких и увеличивается процент респондентов с постоянными отношениями. Именно этим и объясняется увеличение с курсом желая регистрации данных отношений.

При анализе вопроса «Кто должен быть лидером в семье?» мы наблюдаем нестабильную динамику представлений о семейной жизни, что опять говорит о специфичности представлений данных респондентов. У первого курса мы имеем высокий процент за равноправие в семейных отношениях, а именно 70 %. Далее на втором курсе респонденты считают, что муж должен быть главой в семье, хотя и с небольшим перевесом. На пятом же курсе студенты опять склоняются в сторону равноправия. Данные результаты опять подводят нас к выводу о том, что нельзя обобщать и переводить результаты на всех студентов-психологов, нужны психологические исследования конкретно каждого курса.

При обработке методики на выявление гендерных стереотипов мы выявили следующее: с увеличением курса девушки становятся более феминными. Средний балл на первом курсе 65, на втором - 54 балла. Исходя из полученных данных, мы можем утверждать, что у студентов первого и второго курса полученные данные отражают наличие андрогинных стереотипов, то есть таким респондентам присущи как типичные мужские, так и классические женские качества (чем выше балл, тем больше маскулиньных черт). А на пятом курсе средний балл 46, то есть пятикурсники характеризуется преобладанием феминизированных, женских поведенческих стереотипов.

Интересно отметить ответы на вопрос: «В случае необходимости могли бы вы прибегнуть к физической силе». На первом курсе положительно ответили на него 60 %, на втором курсе – 48 %, и на пятом курсе всего лишь – 28 % респондентов.

Мы имеем положительную корреляционную связь возраста брака и друзей. Таким образом, мы можем предположить что, чем больше хотят замуж респонденты, а соответственно и имеют за кого, тем менее важны друзья. То есть получается, что дружба уходит на второй план. Это вполне закономерно, так как к концу юношеского возраста формируются близкие отношения с противоположным полом, которые в дальнейшем приводят к заключению брака.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЭКСПЕРТНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Макшанцева Л.В.

к.псх.н., доц. кафедры социальной психологии

Московский городской педагогический университет

Москва

Одним из значительных результатов изменений в обществе стал рост интереса к психологическим аспектам его развития, в том числе к проблеме профпригодности и эффективной профориентации. Особенно возрастает значимость решения этих вопросов в свете необходимой выработки критериев оценки конкретных видов деятельности с точки зрения компетенций и компетентностей для создания некоего профессионального стандарта специалиста, работника или другого субъекта труда (в том числе и оценка качества его подготовки).

Несмотря на созданный обширный арсенал социально-психологических методов и методик, который используется в профориентации, в условиях недостаточной разработанности или трудности создания на конкретном заданном этапе других методов, экспертная оценка может стать надежным инструментом научно-практической деятельности психологов.

На протяжении многих лет изучались и развивались возможности экспертной психологической деятельности, причем в разных ее направлениях, таких как:

- судебно-психологическая экспертиза (А.Ф. Кони, 1883; В. Штерн, Г. Гросс, К. Марбе, Л.Е. Владимиров, А.Е. Брусиловский);
- тестология и психодиагностика (Ф. Е. Рыбаков, 1910; Д. Брэйс, 1927; Л. Терстоун и Е. Чейв, 1929; Й.Х. Райскур, 1947; В.В. Столин, 1981 - 1982 гг.);
- технология оценки персонала, получившая название «ассесмент-центр» (от англ. assessment - оценивание), где одной из важных составляющих является групповая экспертная оценка личности (с середины XX в.);
- психотерапия (К. Роджерс, 50 - 60-х годах XX в.).

В настоящее время социально-психологическая экспертиза, как правило, проводится для исследования психологом-экспертом (группой экспертов) какого-либо предмета психической реальности и выражения своего мнения о нем в виде заключения.

Важно отметить, что во многих случаях социально-психологическая экспертиза носит частный характер и ее методы

рассматриваются как вспомогательные. Кроме того, экспертные психологические методики используются и специалистами не психологами (менеджерами, маркетологами, социологами и др.), что требует дополнительного осмысления.

При всем многообразии практического применения методов социально-психологической экспертизы в центре исследований находится психика человека как особая форма жизнедеятельности, а также закономерности ее развития и функционирования (в том числе, активное отображение субъектом объективной реальности в процессе взаимодействия с внешним миром и осуществление регулятивной функции в его поведении, деятельности).

Чтобы моделировать действия эксперта в конкретных предметных областях, разрабатываются специальные программы и специализированные экспертные системы, определяющие содержание деятельности эксперта, последовательность его действий в заданном направлении.

Следует отметить, что современное развитие математико-статистического аппарата, Интернет-ресурсов и других ресурсов, позволяет получать точные и достоверные экспертные оценки.

Внедрение социально-психологического экспертного оценивания, а лучше специализированной экспертной системы, в профориентационную деятельность, будет способствовать расширению возможностей адекватного выбора профессии и эффективного трудоустройства в соответствии с возможностями и запросами общества.

Кроме того, в известной организационно-управленческой стратегии профориентационной работы, где существует «реально работающая система профориентации, предполагающая взаимодействие самых разных социальных институтов: школы, психологических центров, общественных организаций, предприятий, учебных заведений и т.п.» (Пряжникова Е.Ю., 2008), возможно построение более совершенных специализированных программ с использованием методов и технологии социально-психологического экспертного оценивания.

В круг наших интересов вошла разработка критериев оценки профессионально значимых качеств профессии психолога (Макшанцева Л.В., 2007). Представилась возможность изучить профессиональные ценности-средства студентов-психологов, обучающихся на старших курсах. В результате четырехлетней работы был подготовлен словарь признаков и ответный лист, в который вошли критерии, выбранные большинством экспертов (более 50 % от 101 экспертной оценки). Ответный лист, состоящий из пяти блоков, включил в себя 58 признаков: профессиональные умения (10 признаков), организационные качества (14 признаков), интеллектуальные характеристики (11 признаков), отношение к людям (14 признаков), общетрудовая активность (9 признаков). В результате экспертной оценки рейтинг блоков по среднему баллу состоящих в нем качеств стал следующим: 1 - отношение к людям (70 % случаев); 2 - организационные качества (50 %), интеллектуальные характеристики (50 %); 3 - профессиональные умения (42 %); 4 - общетрудовая активность (29 %).

К качествам, обеспечивающим успешность выполнения профессиональной деятельности, многими студентами (более 50 % случаев) были отнесены: доброжелательность, тактичность-воспитанность, креативность, сообразительность, профессиональная эрудиция, терпимость-выдержанность, коммуникативные способности, находчивость, целеустремленность, конфиденциальность, дальновидность-интуитивность и др.

Наряду с этим, были обозначены качества, как не имеющие важность для профессии психолога, среди них: скромность, требовательность к другим (заметим, что высокую требовательность к себе предъявляют 65 % опрошенных студентов).

В целом можно отметить прослеживание тенденций оценивания студентами-психологами важных профессиональных качеств в ожидаемых направлениях для профессии психолога. Мы считаем, что показатели ценностей-средств студентов-психологов других вузов могут не вполне соответствовать нашим показателям, однако предполагаем уровень значительной связи между ними.

Проведенные нами исследования подтвердили важность применения социально-психологического экспертного оценивания в профориентации. При этом нужно учитывать особенность социально-психологической экспертизы старшекурсников, которая осуществляется в период, когда происходит закрепление индивидуальных предпочтений в отношении того или иного вида деятельности в рамках уже избранной профессии. Помимо выявления и констатации профессионально-важных качеств, которые могут проявиться в будущей профессиональной деятельности и оказывать как позитивное, так и негативное воздействия, социально-психологическая экспертиза способствует корректировке профессиональных предпочтений субъекта труда, повышает степень его готовности решать будущие профессиональные задачи. Кроме того, значительную роль следует отвести подготовке психологов для социально-психологической экспертизы в рамках профориентации, т.к. ошибочные действия в этом направлении могут привести к серьезным социальным последствиям и значительным этическим проблемам.

**ЕДИНСТВО ГЕНЕТИЧЕСКОЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ  
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ДУХОВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

Марьясова Н.В.

к.псх.н., доцент кафедры «Психология»

Дальневосточный государственный университет путей сообщения

Хабаровск

В настоящее время многие исследователи, разрабатывая теории ведущих направлений в профессиональной науке и образовании, единодушно провозглашают единство генетической, психологической и социальной составляющей духовности личности в ее индивидуальности. Согласно данной теории высшие уровни самосознания, социальная направленность на духовные ценности человека формируются не только под влиянием социума, но зависят также от индивидуального направления, т.е. избирательности, неосознанного влечения, что значительно ограничивает количество степеней выбора конкретного человека при освоении им многообразия социума. Индивидуально-личностные свойства определяются ведущими направлениями, которые произрастают из генетических оснований, формирующих конституциональные и характерные особенности личности.

Характер - это единство конституционально-заданных свойств человеческой психики с воспитывающим влиянием среды, которое не только сглаживает или усугубляет устойчивые индивидуальные свойства человека, но и формирует установку на самоконтроль. Высшие уровни личности - это духовно-нравственные устои, гражданское самосознание, иерархия духовных ценностей - формируются не только благодаря культурно-историческому опыту социума, но в значительной степени связаны с избирательностью каждого конкретного человека, обусловленной определенным индивидуально очерченным набором ведущих направлений, которые пронизывают все уровни личности.

По мнению Л.Н. Собчик они лежат в основе индивидуально-личностной типологии которая позволяет на основании многих психодиагностических исследований выделить группу гипертимных личностей, включающую в себя спонтанные, ригидные, экстравертированные и агрессивнo-типологические варианты, а также группу гипотимных личностей, к которым относятся сензитивные, интровертированные, тревожные и лабильные типы. В какой степени психодиагностическое исследование может помочь ученым в определении духовности человека, его способности задумываться над смыслом жизни и что подразумевается под духовной жизнью человека? Духовность - это высший уровень самосознания человека и эмоционально дифференцированного отношения к явлениям окружающего мира. Это понятие невозможно подменить умом, интеллектом или эрудицией. Поиск высшего смысла в жизни, направленность духовных интересов на иные, кроме прагматической необходимости сферы познания, наблюдательность и толерантность в отношениях с людьми, идущая от сердца доброта и сочувствие вполне могут быть свойственны и людям, не имеющим высшего образования. Иногда поверхностная атрибутика интеллигентности служит инструментом для достижения своей цели и личность в качестве обязательных «добродетелей» считает необходимым блеснуть знаниями и псевдо-философскими соображениями по поводу - прекрасного, доброго, вечного только для того, чтобы окружающие восприняли ее как умную, гуманную и думающую о благе простых людей. Цели такого «гуманиста» могут быть потребительскими, эгоцентричными, а провозглашение духовных ценностей служит лишь одним из способов для завоевания авторитета, власти, богатства, т.е. своих личных целей. Однако, это не исключает и счастливого стечения обстоятельств, когда судьбоносные дары и большую власть жизнь дает человеку, который все это заслужил и является на самом деле личностью величайшего духа. Но чаще наиболее достойные люди как раз и отличаются тем, что не ради конкретных благ они совершенствуют себя, стремясь к высоким идеалам. Для них сам процесс духовно-нравственной и наполненной жизни является главным смыслом существования. Духовность человека - это также умение выйти за рамки эгоистических стремлений, чтобы выжить, преуспеть, защитить себя от невзгод. Наполненная духовными ценностями жизнь подразумевает не только включение в образ собственного «Я» всеобъемлющей информации об окружающем мире, но и способность рассматривать свое «Я» в контексте всего мироздания. При этом личность выступает не в качестве пассивного звена, а в роли субъекта деятельности. Это - личность, пытающаяся понять свое предназначение в социуме, стремящаяся наполнить свою жизнь определенным смыслом и активно реализующая свой потенциал во имя дорогих сердцу идеалов, а не в личных целях. По убеждению В.Д. Шадрикова духовность нельзя свести к высокому и разносторонне развитому интеллекту потому что это не только проблема самосознания, но и эмоциональная категория, предусматривающая в сложном диалоге доброго и злого начал бытия - приоритета добра. Для одних - это опора на мораль и этику общества, на догматы веры, для других - это собственная совесть, не позволяющая переступить черту, за которой подстерегает опасность ущемить интересы других людей. Если человек не преступает законов справедливости не из страха перед наказанием, а по велению собственных духовно-нравственных установок, нарушение которых грозит ему утратой самоуважения, то это уже признак чистоты сердца и души. Духовность - это понятие, которое имплицитно содержит в себе равнодушие к людям и окружающему миру. Это - пристрастность со знаком плюс. Это также стремление наполнить свою жизнь увлеченностью и интересом к разным сферам бытия, любовью к Отчизне, к природе, к людям, к тому, что не является инструментом реализации потребительского отношения. В противовес обыденным интересам, направленным на то, чтобы удовлетворять свою плоть, духовность означает направленность человека на иные, нематериальные ценности. Готовность к духовному развитию заложена в каждом человеке, но для того, чтобы она наполнила его жизнь, сердце и душу, необходимо влияние близких, окружающих личность и то воспитание чувств, которое не заменишь образованностью. При равных условиях благодатной почвой для проявления духовного развития являются интровертный, тревожный, сензитивный тип личности, т.е. гипотимные личности. У них из всего спектра потребностей аффилиативная потребность является ведущей, что проявляется способностью к сопереживанию, склонностью к самоанализу, отсутствием эгоистических желаний и стремлением. При этом мотивы их деятельности отличаются гуманистической направленностью и возвышенностью интересов над обыденными проблемами повседневной жизни. Этот тип личности изначально обладает теми базовыми свойствами, которые усиливают вероятность императивной тяги к духовно-нравственному образу жизни. Такой вариант развития личности называют «первичной» духовностью. Опыт показывает - гипертимные личности - спонтанные, экстравертированные, агрессивные и ригидные - в большей степени ориентированы на самореализацию своего «Я» по типу «здесь и сейчас»; они активно заявляют о себе в этом мире, при этом собственное «Я» заслоняет сам мир, который ими практически используется для достижения своих целей. Они меньше склонны к самоанализу и поискам смысла жизни, для них характерен действенный стиль жизни, а не размышления о прошлом и мечты о будущем. И тот и другой тип личности необходимы для общественной гармонии, но если гипертимы реализуются на реформаторских идеях технического развития и прогресса цивилизации, то гипотимный вариант личности необходим обществу для духовного совершенствования, сохранения культурного наследия и нравственных устоев общества.

В своих работах В.П. Эфроимсон утверждал единство генетической, психологической и социальной составляющей человеческой индивидуальности. Изучая выделявшихся своей незаурядностью личностей, на основании анализа данных, полученных в процессе многолетних генетических, биохимических, психологических и культурно-исторических исследований он утверждал, что такое присущее высоким душам человеческое свойство как альтруизм является генетически обусловленным, т.е. передающимся по наследству. Вопреки эгоизму, жадности, агрессивности и другим негативным свойствам, которые не украшают людей и приносят в мир страдания и разрушение, человечество развивается и совершенствуется благодаря иным,

лучшим качествам человеческой души: способности жертвовать собой ради других, умению любить и сопереживать. Человечество выживет, если сохранит в себе такие качества как самоотверженность и стремление к взаимному общению. Тяга к духовному обогащению, часто неосознанная, может возникнуть как явление «вторичной» духовности у людей, много страдавших, разочаровавшихся, ушедших от мира сего в силу вступившего в действие защитного механизма. При всех вариантах такой духовной трансформации наблюдается усиление контроля над эгоистическими устремлениями и более выраженную обращенность к своему внутреннему «Я». При этом динамическое исследование - в рамках диапазона колебания индивидуально-личностных свойств - обнаруживает повышение тревожности, пессимистичности, интровертированности по различным данным психодиагностических тестов. Они отражают возрастание к подавлению собственных амбиций, склонность к ограничению круга общения, гуманистическую направленность интересов, умение сопереживать и сочувствовать, повышенную восприимчивость к эстетике, что говорит об усилении гипотимных альтруистических тенденций и сглаживании гипертимных эгоистических черт. Этим подтверждается тесная связь между готовностью к восприятию духовных ценностей и базовыми характеристиками личности.

Многие психодиагностические исследования предоставляют широкие возможности для дифференцированного, личностно ориентированного подхода при выборе мер воспитательного характера. Можно утверждать, что духовная составляющая личности относится к вершинным уровням человеческого бытия. В ее основе лежат закономерности, созвучные природе мироздания, благодаря которым формируются базовые индивидуально-типологические свойства, генетически сформированные. Это важно подчеркнуть в связи с тем, что индивидуально-типологический паттерн почти не меняется на всем протяжении человеческой жизни, а общие установки характера устойчиво сохраняются как основа жизни личности. Сейчас, когда меняется стиль жизни нашего Отечества и, одновременно, каждого отдельного россиянина, пусть не изменяются наши идеалы, наполняющие жизнь смыслом, переданные нам генетически нашими великими и мудрыми предками. И тогда в профессиональной и образовательной деятельности станет главной идеей творчества человеческой личности внутреннее духовное делание как путь превращения плотского человека в существо нравственно-духовное.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Михайлова В.К.

к.псих.н., ст.преп. кафедры психологии и педагогики в деятельности сотрудников ОВД

Омская академия МВД России

Омск

Инновационные процессы в экономике и социальной жизни обуславливают необходимость изменений в традиционной системе обучения высшего профессионального образования. Наиболее развитым и отвечающим потребностям перестройки образовательных процессов является системно-деятельностный подход, разработанный в отечественной психологической науке (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.).

При реализации системно-деятельностного подхода в случае овладения целостной профессиональной деятельностью через получение высшего профессионального образования, мы сталкиваемся с тем противоречием, что формы организации учебно-познавательной деятельности не адекватны формам профессиональной деятельности. Проблема формирования профессиональных компетенций ставит перед вузом задачу создания такой модели обучения, которая позволила бы обеспечить практическую подготовку будущего специалиста в вузе и сократить период его предметной и социальной адаптации.

Эффективными формами моделирования специфических условий деятельности оперативного сотрудника правоохранительных органов являются ситуационные задачи, ролевые и деловые игры, которые подготавливают проведение полевого практикума в рамках дисциплины «Практикум по психологии общения», позволяющего создавать предметное, социальное и психологическое содержание будущей профессиональной деятельности.

Полевой практикум представляет собой такую форму организации учебной активности курсантов, в которой познавательные цели подчиняются установкам более широкого плана, и в первую очередь, развитию профессиональной компетентности и навыков социального взаимодействия. Занятия проводятся вне аудитории. Курсантам дается индивидуальное задание с учетом их личностных качеств, связанное с практикой делового взаимодействия, например, устроиться на работу, получить помощь на улице, спровоцировать конфликт и успешно выйти из него и т.д. Особое внимание уделяется умению устанавливать психологический контакт и доверительные отношения, выявлять и учитывать психологические особенности различных людей, извлекать дополнительную информацию о человеке по косвенным признакам, управлять ситуацией общения.

Основной предпосылкой участия в полевом практикуме является познавательно-профессиональная потребность в приобретении опыта в осваиваемой профессиональной деятельности и коммуникативные потребности, ведущим мотивом является решение профессионально-предметной задачи. Психологическое подобие профессионального труда оперативного работника воссоздается путем имитации условий конфликтных и проблемных ситуаций профессиональной деятельности, что позволяет через ситуационно-психологический контекст формировать творчески активную и самостоятельную личность будущего оперативного работника, развивать эмоционально-волевую сферу и коммуникативные навыки. Эти условия являются оптимальными и для трансформации учебной мотивации в профессиональную.

Полевой практикум подготавливается всеми предшествующими видами занятий, где дается теория, формируются умения и навыки профессионального общения, опыт работы в конкретной ситуации и «проживания» конкретной роли. Важным моментом в формировании коммуникативных компетенций обучаемых является рефлексия, осуществляемая в виде самоотчетов, индивидуального и группового анализа выполнения заданий полевого практикума. Отчет по полемому практикуму курсанты

пишут по следующей схеме: цель задания, способы выполнения, полученный опыт, совершенные ошибки, позитивные результаты, возможность реализации полученных навыков в практике ОВД. Обсуждение проводится индивидуально с преподавателем и в группе, где анализируются отчеты, результативность формального выполнения задания, умение получить оперативную информацию в ходе делового взаимодействия. Во время рефлексии происходит осознание личностных проблем, «слабых» мест в коммуникативных навыках, приобретается опыт самоанализа и групповой дискуссии.

Таким образом, формирование целостной системы профессиональных компетенций является узловым моментом профессионального становления личности в период вузовского обучения. В связи с этим актуальной является задача выявления психолого-педагогических факторов, влияющих на качество овладения профессией. В условиях полевого практикума происходит накопление профессионального опыта в его предметном и социальном аспектах, который обеспечивает готовность будущего специалиста к самостоятельному осуществлению профессионального труда.

## ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Мищенко Т.В.

к.псх.н., ст.преп. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

В последнее десятилетие проблемы профессионализма стали предметом пристального рассмотрения психологической науки (работы А.К. Марковой, Л.К. Митиной, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, В.Д. Шадрикова и др.). Имеющиеся теоретические разработки и накопленные эмпирические данные по различным видам профессиональной деятельности дают возможность говорить о существенном продвижении по пути познания сущности профессионализма как психологического феномена. В психологии труда это работы Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова по проблемам профессионального самоопределения, В.Д. Шадрикова, - по проблемам системогенеза профессиональной деятельности, Е.П. Ермолаевой, - по изучению преобразующих и идентификационных аспектов профессионализма, Д.И. Завалишиной, - по анализу взаимосвязи профессионального развития и профессионального мышления, Ю.П. Поваренкова, - по вопросам периодизации профессионального становления личности. Более частную проблему, проблему профессиональной идентичности в различных видах труда подробно исследуют в своих работах Е.П. Ермолаева, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Е.Т. Соколова, Л.Б. Шнейдер и др. Однако в полной мере задача раскрытия психологических механизмов формирования и развития профессиональной идентичности субъекта труда еще не нашла своего решения.

В рамках концепции профессионального становления личности, предложенной Ю.П. Поваренковым, превращение индивида в профессионала рассматривается как процесс формирования субъекта профессионального пути, способного решать весь комплекс задач профессиональной деятельности и задач профессионального развития в целом.

С точки зрения системогенеза профессиональной деятельности профессионал рассматривается как субъект труда, осуществляющий сознательную, целенаправленную деятельность.

Ю.П. Поваренков определяет необходимость существования двух ведущих критериев профессионального развития: объективных и субъективных. К числу объективных он, в первую очередь относит продуктивность, которая показывает, насколько успешно человек реализует, предъявляемые ему профессиональные требования. А в качестве одного из ведущих субъективных критериев он рассматривает профессиональную идентичность, которая свидетельствует о степени соответствия профессиональной деятельности, профессионализации в целом ожиданиям и притязаниям человека.

Критерий профессиональной идентичности характеризует значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса. Оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой.

Профессиональная идентичность требует принятия человеком определенных идей, убеждений, правил поведения, принятых и разделяемых членами или профессионального сообщества. При отсутствии профессиональной идентичности имеет место профессиональный маргинализм человека. Е.П. Ермолаева приводит следующий сущностный признак маргинализма: при внешней формальной причастности к профессии, - внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям как в плане идентичности самосознания (самоотождествления со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов или целей).

Рассмотрим подробно критерий профессионализма профессиональную идентичность с точки зрения системогенетического подхода на примере становления профессиональной идентичности студентов педагогического вуза.

Опираясь на концепцию профессионального становления личности, выделим компоненты структуры профессиональной идентичности: принятие профессии, а именно удовлетворенность различными сторонами профессиональной деятельности и профессии в целом, принятие себя в профессии - качественные и количественные особенности профессиональной самооценки, принятие ценностей профессионального сообщества.

С целью определения взаимосвязи 3 компонентов профессиональной идентичности (ПИ), а также их корреляция с интегральным показателем профессиональной идентичности, на каждом семестре был проведен корреляционный анализ с помощью рангового коэффициента корреляции г-Спирмена ( $p < 0,05$ ).

На 2 семестре отмечается значимая корреляция между критерием ПИ и ее компонентами принятие профессии ( $p < 0,01$ ) и принятие себя профессионалом ( $p < 0,05$ ), т.е. чем выше принятие профессии и принятие себя как профессионала студентами, тем

выше у них уровень ПИ.

На 4 и 6 семестрах корреляция обнаружена между ПИ и принятием профессии ( $p < 0,01$ ), т.е. чем выше принятие профессии студентами, тем выше уровень ПИ.

На 8 семестре выявлены значимые корреляции между компонентом принятие себя как профессионала и принятием ценностей профессионального сообщества ( $p < 0,05$ ), обнаружена значимая взаимосвязь между принятием профессии и принятием ценностей профессионального сообщества ( $p < 0,05$ ). Также отмечена корреляция между критерием ПИ и принятием профессии ( $p < 0,01$ ), ПИ и принятием ценностей профессионального сообщества ( $p < 0,05$ ). Выявилось, что чем выше принятие профессии студентами, тем выше принятие профессии и принятие ценностей профессионального сообщества, и, чем выше принятие профессии и принятие ценностей профессионального сообщества, тем выше уровень ПИ.

На 10 семестре отмечается корреляция между принятием себя как профессионала и принятием ценностей профессионального сообщества ( $p < 0,05$ ), а также критерий ПИ коррелирует с принятием профессии ( $p < 0,01$ ), т.е. чем выше уровень принятия ценностей профессионального сообщества, тем ниже принятие себя как профессионала, и, чем выше принятие профессии, тем выше уровень ПИ.

Таким образом отмечается высокая значимость связи между критерием ПИ и ее компонентом принятие профессии ( $p < 0,01$ ) на всех семестрах.

Для определения связи профессиональной идентичности и ее компонентов с личностными характеристиками, интеллектуальными характеристиками и успеваемостью был проведен корреляционный анализ компонентов профессиональной идентичности и самого критерия профессиональной идентичности с личностными характеристиками («Личностный 16-факторный опросник» Р. Кеттелла), интеллектуальными характеристиками («Тест умственных способностей» Р. Амтхауэра, «Черно-белые матрицы» Дж. Равена), а также с успеваемостью, с применением рангового коэффициента корреляции г-Спирмена.

На 2 семестре значимые связи ( $p < 0,05$ ) обнаружены по следующим показателям. Такие личностные характеристики как А-теплота, F-импульсивность, Н-смелость, F1-экстраверсия (по Кеттеллу) положительно значимо коррелирует с компонентом принятие профессии и профессиональной идентичностью. Компонент принятие ценностей профессионального сообщества положительно коррелирует с В-интеллектом, М-воображением и отрицательно - Q1-мятежностью. На 2 семестре выделяется ведущий компонент профессиональной идентичности - это принятие профессии, который сопровождается такими личностными характеристиками как теплота, импульсивность, смелость, экстраверсия.

На 4 семестре значимые связи ( $p < 0,05$ ) обнаружены по следующим показателям. По методике Кеттелла такие личностные характеристики как А-теплота положительно значимо коррелирует с компонентом принятие себя как профессионала и профессиональной идентичностью. Компонент принятие ценностей профессионального сообщества отрицательно коррелирует с G-групповой конформностью. По методике Р. Амтхауэра отрицательная корреляция с компонентом принятие ценностей профессионального сообщества выявлена по такой интеллектуальной характеристике как запоминание, положительная корреляция с компонентом принятие профессии по поиску аналогий. На 4 семестре вновь выделяется взаимосвязь ПИ с такой личностной характеристикой как теплота, но уже по компоненту принятие себя как профессионала. Компонент принятие ценностей профессионального сообщества имеет взаимосвязь с таким внешним показателем как недостаточное принятие групповых стандартов, а компонент принятие профессии коррелирует с отсутствием способности к запоминанию.

На 6 семестре значимые связи ( $p < 0,05$ ) обнаружены по следующим показателям. По методике Кеттелла такая личностная характеристика как Н-смелость положительно значимо коррелирует с компонентом принятие профессии и профессиональной идентичностью. По методике Р. Амтхауэра отрицательные корреляции с компонентом принятие профессии и интегральным показателем профессиональной идентичности выявлены по таким интеллектуальным характеристикам как исключение лишнего, определение общего и общий коэффициент умственного развития, положительные корреляции с компонентом принятие ценностей профессионального сообщества по геометрическим сложениям. На 6 семестре вновь выделяется ведущий параметр профессиональной идентичности - это принятие профессии, который сопровождается такой личностной характеристикой как смелость. Причем только на 6 семестре отмечена взаимосвязь принятия профессии и профессиональной идентичности с низкой успеваемостью и с низким уровнем умственного развития, что скорее всего говорит о том, что студенты, обладающие более высоким уровнем умственных способностей, адекватнее оценивают ситуацию своего профессионального развития, соотносят свои способности с тем уровнем требований, который они увидели в период прохождения первой педагогической практики. Данная корреляция подтверждает кризис идентичности, обнаруженный в нашем эмпирическом исследовании.

На 8 семестре значимые связи ( $p < 0,05$ ) обнаружены по следующим показателям. Такая личностная характеристика как М-воображение (по Кеттеллу) положительно значимо коррелирует с тремя компонентами ПИ: принятие профессии, принятие себя как профессионала, принятие ценностей профессионального сообщества. По методике Р. Амтхауэра отрицательная корреляция с компонентом принятие профессии выявлена по такой интеллектуальной характеристике как поиск аналогий, положительная корреляция с компонентом принятие себя как профессионала определяется по осведомленности. На 8 семестре выделяется личностное качество коррелирующее со всеми компонентами профессиональной идентичности - это воображение. На данном этапе обучения в вузе оно влияет на развитие учебно-профессиональной идентичности.

На 10 семестре отмечается только одна значимая отрицательная корреляция между принятием профессии и запоминанием. По остальным показателям: личностным, интеллектуальным, а также показателям успеваемости значимых корреляций не наблюдается.

Таким образом, в результате корреляционного анализа компонентов профессиональной идентичности и самого критерия ПИ с личностными характеристиками («Личностный 16-факторный опросник» Р. Кеттелла), интеллектуальными характеристиками («Тест умственных способностей» Р. Амтхауэра, «Черно-белые матрицы» Дж. Равена), а также с успеваемостью мы выявили следующее. Отдельные качества личности влияют на формирование и развитие профессиональной идентичности, но это влияние



неравномерно. Так, на 2 семестре на формирование идентичности влияют такие качества, как А (теплота), F (импульсивность), Н (смелость), F1 (экстраверсия), на 6 семестре - Н (смелость), на 8 семестре - М (воображение) (по Кеттеллу). Обнаружена обратная связь на 6 семестре между профессиональной идентичностью и уровнем развития интеллекта, успеваемостью; это скорее всего говорит о том, что студенты, обладающие более высоким уровнем умственных способностей, адекватнее оценивают ситуацию своего профессионального развития, соотносят свои способности с тем уровнем требований, который они увидели в период прохождения первой педагогической практики. Данная корреляция подтверждает кризис идентичности, обнаруженный в нашем эмпирическом исследовании.

В заключение хотелось бы отметить высокую значимость связи между ПИ и ее компонентом принятие профессии на всех семестрах, т.е. мы можем говорить о том, что ведущим компонентом ПИ выступает принятие профессии, но влияют на формирование и развитие ПИ все 3 компонента ПИ и механизмы их взаимодействия в период обучения в вузе.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА В КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА-ГУМАНИТАРИЯ

Морогин В.Г.

д.псх.н., проф. кафедры бщей и клинической психологии  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
Абакан

Соколкова Н.Е.

Новосибирский гуманитарный институт  
Новосибирск

Эффективность деятельности специалиста определяется не только уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и личностными свойствами, обеспечивающими успешный профессиональный старт, высокие социально-профессиональные и экономические показатели, поэтому в научной литературе термин «профессионально важные качества» трактуется неоднозначно (Соколов Е.А., 2009).

В связи с этим в психологической теории деятельности выделено два основных направления - собственно учение о деятельности и концепция субъекта. В первом рассматривается психологическое строение, механизмы и закономерности деятельности; вторая изучает субъективные детерминанты, которые обуславливают ее эффективную реализацию и связаны с особенностями личности.

В концептуальном плане субъект - философская категория, поэтому корректное использование этого понятия в психологическом исследовании подразумевает конкретизацию его психологического содержания. Наиболее последовательно эта проблема представлена в концепции психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова (Шадриков В.Д., 1979), где выделяется два уровня психологического анализа субъекта, связанных с исследованием операционального и компонентного состава профессиональной активности, с определением свойств личности, которые влияют на качественные и количественные характеристики деятельности.

Информационная основа, профессиональные планы, принятие решений и самоконтроль деятельности исследуются как в процессе профессионального становления личности, так и на отдельных его этапах: поиск и выбор профессии, профессиональное обучение, адаптация. При таком подходе субъект профессионального пути становится координатором различных видов профессиональной активности, между которыми могут возникать противоречия. В частности, выявлены противоречия между мотивами жизненного и профессионального пути, учебной и учебно-профессиональной деятельности, целями учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности (Поваренков Ю.П., 2002; Соколков Е.А., 2009). На втором уровне анализируются субъективные факторы, к числу которых относится мотивация, направленность, профессиональная компетентность, а также те личностные свойства, которые необходимы для нормативной реализации деятельности. В теории они обозначаются как профессионально важные качества личности.

В роли профессионально важных выступают такие свойства человека, которые обеспечивают непосредственное решение задач профессионализации. Это способности, знания, навыки и умения, а также другие качества личности, которые непосредственно влияют на конечные и промежуточные результаты профессионального развития. Профессионально важными качествами специалиста-гуманитария являются характеристики умственной, эмоциональной и нравственной сторон личности, влияющие на успешность их деятельности и определяющие ее индивидуальный стиль.

Проводимая в обществе профориентационная работа зачастую не дает должного эффекта, потому что сводится к агитации за определенную профессию, к показу привлекательных сторон тех или иных специальностей. При этом проблемные вопросы профориентационной работы остаются без ответа. В связи с этим представляется важным показать сложность той или иной профессии, раскрыть психофизические требования, предъявляемые к общим и специальным способностям человека, избравшего ту или иную профессию. Опросы показывают, что до 30 % первокурсников разочаровываются в избранной профессии из-за несовпадения своих представлений о ней с фактическим характером и содержанием труда, либо по причине несоответствия психофизических данных и состояния здоровья профессиональным требованиям. На практике это может привести к смене профессии, в результате чего личность несет моральные и материальные издержки, у нее формируется нестабильная социальная позиция. Устранить эти недостатки можно только с помощью правильно организованной работы по учету профессионально важных качеств в профориентационной работе с молодежью.

Профессионально важные качества (ПВК) представляют собой индивидуальные особенности субъекта деятельности, которые

необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне, и коррелируют хотя бы с одним из ее основных результативных критериев - качеством, производительностью, надежностью (Общая психология, 2004, с. 2009). Это могут быть не только психологические, но и соматические, морфологические, нейродинамические свойства субъекта.

Традиционно выделяют четыре основные группы индивидуальных качеств, которые образуют структуру профессиональной пригодности:

- абсолютные - свойства, необходимые для выполнения деятельности на нормативно заданном уровне;
- относительные, определяющие возможность достижения субъектом высоких показателей выполнения деятельности - ПВК мастерства;
- мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности, которая может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих ПВК;
- анти-ПВК - свойства, наличие которых выступает профессиональным противопоказанием к деятельности.

Критерии профессионализации могут быть внутренними, содержательными, с помощью которых можно непосредственно оценить уровень развития профессиональных способностей и мотивов. Есть и внешние или формальные критерии, характеризующие процесс развития косвенно, по показателям эффективности деятельности.

Первая группа показателей наиболее точна, поскольку с их помощью контролируется само содержание профессионального развития. Но эти критерии чрезмерно индивидуализированы и плохо поддаются формализации, а применять их может только человек, обладающий высоким уровнем профессионализма.

Внешние критерии широко используются в силу их высокой формализуемости и нормативности. К ним относят традиционные параметры деятельности: производительность, эффективность и качество, надежность, а также показатели удовлетворенности трудом. Кроме этого, для объективной оценки способностей человека используются показатели быстроты освоения профессиональных навыков, оригинальности исполнения, динамики работоспособности (Маркова А.К., 1995).

Первая и вторая группа критериев могут быть специальными, если они используются для оценки отдельных стадий профессионального становления личности, и общими, если они позволяют судить о профессионализации в целом.

Результативные параметры деятельности специалиста-гуманитария - это, прежде всего, эффективность и качество, а также компетентности. Для их обеспечения необходимы различные индивидуальные свойства субъекта. Однако ПВК компетентности и эффективности могут не совпадать, а иногда вступают в антагонистические противоречия. Одно и то же ПВК может обеспечивать качество деятельности, и в то же время являться анти-ПВК в плане компетентности и эффективности.

Каждая деятельность требует определенного сочетания ПВК, но это не механическая сумма качеств, а закономерно организованная система, выступающая как комплекс субъектных свойств, специфичный для той или иной деятельности. Он формируется у субъекта в процессе ее освоения. Очень важна степень интегрированности таких систем ПВК.

ПВК, которые характеризуются наибольшей связью с параметрами деятельности, называют ведущими, а ПВК, имеющие больше всего внутрисистемных связей с другими качествами, характеризующиеся наибольшим «структурным весом» и занимающие центральное положение во всей системе качеств - базовые. Они могут не коррелировать с результативными параметрами деятельности, но, тем не менее, очень важны для ее успешной реализации.

ПВК не всегда связаны с успешностью деятельности прямой зависимостью; для некоторых характерна нелинейная закономерность типа оптимума: результаты деятельности наиболее высоки при некоторых оптимальных значениях ПВК.

Можно выделить также ПВК освоения деятельности и ПВК исполнения. Первые важны для эффективного (качественного и быстрого) обучения; вторые - для ее реализации на нормативно заданном уровне. Эти комплексы ПВК также могут не совпадать. В некоторых профессиональных сферах деятельности специалистов-гуманитариев можно выделить ПВК для обычной реализации деятельности и ПВК для экстремальных условий.

Индивидуальные качества, которые «отвечают» за исполнительскую часть деятельности иногда называют ПВК исполнения, а свойства субъекта, необходимые для приема и переработки профессионально значимой информации - информационными.

Профессионально значимые качества - это особенности личности, которые определяют ее отношение к профессиональной деятельности и профессионализации в целом. Содержательно профессионально значимые качества представляют собой потребности, мотивы, интересы и ценности личности, система которых детерминирует формирование субъективного отношения к профессии.

Анализ изменений состава профессионально важных качеств на различных этапах профессионального пути подтверждают гипотезу В.Д. Шадрикова (Шадриков В.Д., 1996) о том, что в этом качестве могут выступать свойства, необходимые для поиска и выбора социально значимой профессии, профессионального обучения, адаптации, построения профессиональной карьеры.

Экспериментально показано, что существуют три группы профессионально важных качеств: первая группа определяет уровень профессиональной продуктивности; вторая - содержание и уровень профессиональной идентичности; а третья - уровень профессиональной зрелости. По другому основанию профессионально важные качества могут быть поделены на группы, которые обеспечивают эффективность решения различных задач профессионализации: поиск и выбор профессии, построение профессиональной карьеры, профессиональная и социальная адаптация.

Эмпирические исследования не обнаруживают однозначной связи ПВК с результативными показателями деятельности. Если сравнивать группы успешных и неуспешных работников, то значимых различий в их личностных характеристиках не обнаружится. Это свидетельствует о том, что выделить конкретные профессионально важные свойства личности, которые бы однозначно определяли успешность профессиональной деятельности, невозможно.

Тем не менее, каждая профессия предъявляет определенные требования к человеку, занимающемуся этой деятельностью. Например, профессии в системе «человек - человек» предполагают такие личностные качества, как гражданственность (социальная ответственность; готовность личности к деятельности на благо общества); любовь к людям (гуманизм, доброжелательность, чуткость, отзывчивость, внимательность, душевность, вежливость и т.д.); справедливость (четкость,

совестливость, способность действовать беспристрастно); общительность (педагогический такт, коммуникабельность); требовательность к себе (ответственность, организованность, самокритичность, добросовестность, правдивость, гордость, чувство собственного достоинства, разумность, инициативность); альтруизм-бескорыстие (забота о благе других); волевые качества (целеустремленность, выдержка, самообладание); толерантность (терпимость, снисходительность к другим людям); креативность (творчество); эмпатия (умение понимать внутреннее состояние других, сопереживать с ними и т.д.).

В то же время требования профессии к человеку можно рассматривать как системообразующие ПВК, представляющие собой гипотетическую обобщенную характеристику личности. Иногда эти формальные конструкты называют компетентностями. Выделяются различные их разновидности, набор которых зависит от используемой классификации профессий. Но в любом случае компетентность рассматривается как обобщенная характеристика личности, предъявляемая в качестве требования к любому кандидату на эту профессию.

Поэтому компетентность представляет собой бессодержательную форму, которую личность должна наполнить своими способностями. Формирование компетентности - это процесс индивидуального инструментального приспособления личности человека к требованиям в нашем случае к профессии специалиста-гуманитария.

Компетентный подход к проблеме ПВК (Шадриков В.Д., 2004) легко объясняет факт отсутствия связи между отдельными способностями, умениями, навыками работника и результативностью профессиональной деятельности, потому что одна и та же компетентность может быть обеспечена различными способностями и свойствами личности. Результат будет одинаковым, а способ его достижения разным.

Профессионально значимые качества тоже можно рассматривать как систему компетентностей, но только не инструментальных, а ценностных. Ценностные компетентности - это система профессиональных ценностей, представляющих собой формальные профессиональные нравственно-этические нормы. Эти ценностные формы должны наполниться индивидуальными потребностями кандидата на эту профессию. Если эти потребности бесконфликтно «укладываются» в общую структуру ценностно-потребностной сферы личности (ЦПСЛ) (Морогин В.Г., 2003), то можно говорить о ценностной профпригодности кандидата на данную профессию.

Таким образом, в понятии профессиональной пригодности содержатся два аспекта - инструментальная и ценностная профпригодность. Первая обеспечивается инструментальной компетентностью, вторая - ценностной. В совокупности эти два параметра определяют, насколько кандидат соответствует избранной профессии, как в деловом, так и в морально-этическом плане, а также содержат в себе прогноз успешности в этой сфере деятельности. Инструментальная профпригодность предопределяет успешность кандидата в будущей профессиональной деятельности, а ценностная - силу профессиональной мотивации.

Профессиональная идентичность - еще один важный показатель профессионализации. Это, прежде всего, ценностно-потребностная идентичность (Морогин В.Г., 2009) как степень соответствия потребностей личности профессиональным ценностям. Другими словами, профессиональная идентичность будет более выражена у личности с развитой ценностно-потребностной сферой.

Профессиональные ценности занимают особое место в жизни взрослого человека, в связи с чем их формирование во многом зависит от структуры и содержания. Логика развития личности подсказывает нам, что, если в начале жизненного пути в ЦПСЛ ребенка и подростка доминируют ценности личностного и межличностного характера, то у взрослого первостепенное значение приобретают профессиональные ценности, потому что для многих людей профессиональная деятельность становится самой значимой. Проведенные исследования показывают, что чем глубже специалист гуманитарных профессий проникает в ту область, которая соответствует его индивидуальности, тем выше становятся его требования к себе, как профессионалу. Таким образом приблизиться к удовлетворению своей профессией личность сможет только в неустанном труде, который с возрастом становится все более необходимым для человека (Соколов Е.А., 2009). После окончания профессиональной карьеры ценностная ситуация снова меняется. В то же время, какие конкретно ценности будут определять формирование ЦПСЛ отдельного человека, зависит от характера самой профессии.

Деятельностным критерием профессиональной компетентности специалиста-гуманитария являются компетентность и эффективность выполненной работы; для профессиональной идентичности эту роль выполняет удовлетворенность результатами своей деятельности.

В период допрофессионального развития психологические функции детерминированы физиологическими возможностями, условиями жизнедеятельности, личными мотивами человека и системой нравственно-эстетических и социальных норм. В ходе профессионального становления психологическая структура личности перестраивается и начинает определяться содержанием профессиональной деятельности.

Формирование системы профессиональных способностей специалиста-гуманитария происходит в соответствии с общими закономерностями развития психических процессов. Ее содержанием становятся познавательные, операциональные и социальные системы, максимально приспособленные к целям и условиям профессиональной деятельности.

Другое направление профессионального развития связано с формированием структуры профессиональных мотивов. Мотивационные механизмы направляют психические процессы в русло профессионально значимых задач на переработку профессионально значимой информации. После этого начинается перестройка познавательных и операциональных механизмов в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. Если такая перестройка невозможна, профессиональные способности не развиваются, а о человеке говорят, что он не пригоден к данному виду профессиональной деятельности.

Профессиональная мотивация обусловлена специализацией, формируется по мере приобретения индивидуального социально-профессионального опыта и является непременным условием профессионализации личности. Несформированность профессиональных мотивов становится главной причиной неудач в карьере. В то же время необходимо подчеркнуть, что мотивы деятельности постоянно изменяются вместе с приобретением межличностного, профессионального и социального опыта,

интеллектуальным и нравственно-эстетическим развитием под влиянием экономических факторов.

Смысл профессионального развития состоит в обеспечении максимального «сближения» личности и профессии. В процессе развития способностей это сближение достигается за счет того, что у человека формируются такие профессионально важные качества, которые обеспечивают эффективную реализацию требований, предъявляемых субъекту профессиональной деятельностью. В процессе развития профессиональных мотивов сближение достигается за счет того, что человек находит в осваиваемой профессии все больше сторон, способных удовлетворять его потребности. В связи с этим, чем больше возможностей предоставляет профессия в плане удовлетворения потребностей и интересов человека, тем выше его включенность в профессиональную деятельность и тем большим личностным смыслом она для него обладает.

В психологической литературе выделяются два основных направления развития мотивационной структуры субъекта профессиональной деятельности: во-первых, происходит трансформация общих социально-экономических мотивов личности в профессиональные; во-вторых, в процессе профессионализации, постепенно превращающейся в систематизацию, изменяется структура профессиональных мотивов.

Механизм формирования специальных мотивов состоит в том, что в ходе профессионализации потребности личности находят свой предмет в специальной, более узкой сфере деятельности. Здесь затрагиваются тонкие механизмы эстетического развития, которые еще плохо изучены.

Основанием для выделения отдельных стадий профессионального развития является социальная динамика: стадий развития будет ровно столько, сколько качественно различных ситуаций профессионального развития возникает в ходе профессионализации. Источник профессионального развития - комплекс противоречий в системе отношений «требования профессии - возможности и потребности человека», которые разрешаются через развитие профессиональных способностей и структуры профессиональных мотивов. Эти изменения определяют динамику и трансформацию социальной ситуации профессионального развития.

Профессиональное становление - продолжение общего развития человека, осуществляемое в рамках специфической социальной ситуации, которая задается содержанием и условиями осваиваемой профессиональной деятельности. Механизм профессионального развития может быть исследован с позиции психологической концепции оперативности, основные положения которой разработаны в трудах В.Д. Шадрикова (Шадриков В.Д., 1996).

Личность, прошедшую курс теоретического обучения с последующей адаптацией к практической деятельности, приобретающую необходимый профессиональный опыт, следует рассматривать как профессионально подготовленную. Ее характеризуют такие показатели, как наличие профессионально важных качеств, специальных знаний, умений и навыков; профессиональная мотивация, самооценка и уровень притязаний; общее и физическое совершенство, качество жизни человека. Результаты экспериментальных исследований (Поваренков Ю.П., 2002; Соколов Е.А., 2009) свидетельствуют, что профессионализация - не монотонный однонаправленный процесс, а противоречивое и неоднозначное изменение, проявляющееся в неравномерности и гетерохронности профессионального развития личности.

Более того, экспериментальные данные свидетельствуют, что параллельно с формированием подструктуры практических знаний, навыков и умений складываются отдельные элементы подструктуры профессионального подсознания, необходимые для становления профессионально-значимых качеств в личности специалиста-гуманитария. Это в первую очередь касается оценочных и самооценочных механизмов, включая критерии и операциональные составляющие (Соколов Е.А., 2009).

Неравномерность проявляется в нормальных макро- и микрокризисах профессионального становления (Поваренков Ю.П., 2001), которые могут сопровождаться резким снижением основных показателей профессионализации, кардинальной перестройкой подструктур личности и профессиональной деятельности. Так, на стадии профессионального обучения в вузе четко выделяется два кризиса: второго и четвертого года обучения. Первый обусловлен конфликтом между традиционным подходом к школьному обучению и новыми вузовскими требованиями, а второй связан с преодолением противоречия между научно-фундаментальной и профессионально-методической подготовкой.

На стадии самостоятельной профессиональной деятельности выявлено три кризиса. Первый связан с преобразованием учебно-профессиональной деятельности в профессиональную, соответствующую требованиям конкретной специализации. Два других обусловлены возрастными кризисами взрослости, которые в научной литературе обозначены как кризисы 30 и 40 лет. Профессиональные кризисы, инициированные возрастными переходами, зафиксированы у специалистов практически всех профессий.

Неравномерность может проявляться и в виде позитивных экстремумов, во время которых происходит гармонизация и рост всех показателей профессионального развития. В период обучения в вузе такая ситуация отмечается на третьем курсе; в самостоятельной профессиональной деятельности пик фиксируется на 4-5-м году. Неравномерность профессионального становления проявляет себя и в особенностях развития профессионально ориентированных подструктур личности: происходит чередование периодов активного формирования, когда они максимально развернуты и открыты для важных контактов, и стадий реализации, которые характеризуются свернутостью и закрытостью.

Гетерохронность профессионального становления личности проявляется в различной динамике результативных показателей профессионализации; в разновременности формирования отдельных подструктур личности и в различной скорости их развития; в непостоянстве связей между деятельностными критериями профессионализации и отдельными качествами или подструктурами личности; в смене ведущей роли отдельных подструктур, в изменении значимости социальных и индивидуальных факторов развития.

Динамика критериев профессионализации проявляется в том, что для каждого из них характерны этапы роста, максимального проявления и снижения. Кроме того, соотношения между критериями не остаются постоянными - отмечаются, например, периоды, когда профессиональная идентичность превышает уровень продуктивности и ситуации, при которых имеет место обратное соотношение; на отдельных этапах профессионализации идентичность и продуктивность могут быть одинаково

высокими или низкими. Экспериментально выявлена закономерная последовательность вовлечения отдельных подструктур индивидуальности в процесс профессионализации. Наиболее подвижными в этом плане являются подструктуры профессионального опыта и способностей, более консервативны подструктуры профессиональных мотивов и характерологических качеств.

Профессиональное становление личности - циклический процесс. Цикличность и дискретность профессионального становления прослеживается в ходе, как профессионального обучения, так и самостоятельной профессиональной деятельности. В ее основе лежат качественные изменения ситуации профессионального становления, которые инициируются либо самим субъектом, либо за счет изменения требований, предъявляемых к нему (Поваренков Ю.П., 2005).

В качестве единиц периодизации в концепции профессионального становления личности используются стадии, периоды и фазы. Стадии, в основном, совпадают с четырьмя этапами профессиональной специализации личности: допрофессиональное развитие (подготовка к профессионализации, которая проявляется в росте интереса к определенным наукам); поиск и выбор профессии, учебного заведения и формы обучения (ориентация на довузовские интересы, советы друзей и родителей); профессиональное обучение; самостоятельная профессиональная деятельность.

На каждой стадии профессионализации выделяются отдельные периоды, которые представляют собой конкретизацию определенной стадии профессионального становления личности. В наиболее общем виде можно выделить четыре стандартных периода: адаптация или завершение предыдущей стадии; устойчивый рост показателей; этап наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация.

Фазы являются дальнейшей конкретизацией ситуации профессионального становления личности будущего специалиста и связаны с решением более частных задач профессионального развития. Так, в ходе одного экспериментального исследования было показано, что стадия профессионального обучения в гуманитарном вузе делится на два периода: учебно-академический (1-3 курсы) и учебно-профессиональный. На первом этапе формируется учебно-познавательная деятельность, адекватная естественнонаучной и мировоззренческой подготовке на уровне вузовских требований и способностям студента. На втором начинают закладываться основы личности профессионала и психологические системы предстоящей профессиональной деятельности, ориентированные на социально-экономические запросы общества. Каждый из этих периодов в зависимости от решаемой задачи включает в себя ряд фаз, таких как:

- «последовательной эйфории» и апробирования довузовских форм учебной и научной деятельности;
- осознания неэффективности отдельных форм учебной деятельности и формирования новых;
- наивысшего развития учебно-академической и научной деятельности студента.

Стадия самостоятельной профессиональной деятельности может подразделяться на периоды по самым различным основаниям. В качестве одного из них могут выступать кризисы профессионального развития; другие критерии - изменение отношения к себе как профессионалу, динамика продуктивности, социальной зрелости. Причиной такого разнообразия оснований периодизации является относительная устойчивость ситуации профессионального развития на данной стадии.

Независимо от размера единиц профессионального становления личности (стадии, периоды, фазы), каждая из них характеризуется конкретной профессиональной ситуацией или задачей, ведущей формой профессиональной деятельности, специфическими профессионально важными и значимыми качествами, иными социально и профессионально ориентированными критериями профессионализации.

Большинство периодизаций профессионального развития опирается на хронологический возраст индивида. В рамках концепции профессионального становления личности хронологическим основанием для периодизации является «профессиональный возраст» личности, так как длительность ее профессионализации может превышать продолжительность общетрудового стажа.

Таким образом, структура профессионально важных и профессионально значимых качеств как субъектных детерминант деятельности внутренне дифференцирована. Она может включать в себя различные свойства и потребности, которые входят в общую структуру личности в виде инструментальных и ценностных компетентностей - обобщенных формальных требований профессии к человеку. Главным условием эффективной реализации профессиональной деятельности является индивидуальное содержание этой структуры.

Данные, полученные в экспериментальных исследованиях, свидетельствуют также о том, что и сам субъект профессионального пути имеет сложную иерархически организованную структуру, между компонентами которой складываются отношения координации и субординации.

## СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РОЛЕВОМУ ПОВЕДЕНИЮ СЕРЖАНТОВ-КОНТРАКТНИКОВ

Морозов А.В.

д.пед.н., проф. кафедры психологии развития

Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара  
Москва

Матвеева И.П.

асп. кафедры психологии развития

Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара  
Москва

В психологических исследованиях подчеркивается значение психологического описания профессиональной деятельности, которое должно включать не только психику человека (функционирующую в деятельности), но и само профессиональное содержание этой деятельности ее факторы и условия, которые этой психикой в процессе деятельности отражаются, влияют на нее и ею обуславливаются (Ананьев Б.Г., Бахтин М.М., Выготский Л.С., Генисаретский О.И., Дубровский В.Л., Дымерский В.Я., Зинченко В.П., Климов Е.А., Коган М.С., Леонтьев А.Н., Ломов Б.Ф., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л., Суходольский Г.В., Шадриков В.Д., Юдин Э.Г.).

Результаты нашего исследования показывают, что сержанты в войсках сталкиваются с рядом психологических проблем, связанных с условиями прохождения службы по контракту, бытом военнослужащих и организацией военной службы в целом, оказывающих влияние на качество выполнения ролевых предписаний сержантами-контрактниками. Поэтому центральной задачей реформы является активизация человеческого фактора в сфере профессиональной деятельности. Для более глубокого понимания профессионально-ролевой структуры деятельности младших командиров необходимо проанализировать теоретические подходы к проблеме профессионально-ролевого поведения.

Одним из структурных элементов модернизации Вооруженных Сил Российской Федерации стало изменение системы мобилизации армии и постепенный переход на контрактный способ комплектования. Особое внимание в проблеме реформирования армии уделяется переводу на контрактную службу сержантского состава.

В решении проблемы перевода сержантского состава на контрактный способ комплектования первостепенной задачей является не столько количественное укомплектование штата, сколько повышение качества, совершенствование знаний, умений и повышение профессионализма младших командиров. В тоже время, опрос с офицерского состава воинских частей и военкоматов свидетельствует о сложностях набора военнослужащих на контрактную службу из-за нехватки потенциальных кадров (Певень Л.В., 2007).

Результаты нашего исследования показали, что заключить контракт о прохождении военной службы в 2007 году изъявили желание не более 20 % сержантов, проходящих военную службу по призыву, как потенциальные представители контрактного звена военнослужащих. Более половины (59 %) опрошенных отказались от подобных намерений, а каждый пятый не определился в окончательном решении.

В связи с тем, что в нашем исследовании мы делали акцент на исследование качественного фактора, как показателя профессионального уровня сержанта-контрактника отметим, что достижение профессиональных результатов зависит от индивидуально личностных качеств военнослужащего, характеризующих отношение человека к труду: мотивационную направленность, самооценку, ценностные ориентации, адаптивность личности и ее особенности межличностного взаимодействия, коммуникативных навыков и другие качества.

Профессиональная мотивация, является основополагающим фактором в оптимизации профессиональной деятельности военнослужащего. Отсутствие у сержантов-контрактников необходимого уровня военно-профессиональной мотивации, заинтересованности в качественном выполнении своих обязанностей, стремлении к реализации в рамках военной профессии негативно влияет на эффективность выполнения ими служебных обязанностей и качество исполнения роли младшего командира.

С целью изучения вышеперечисленных личностных качеств сержантов-контрактников нами было проведено исследование данной категории военнослужащих. На предварительном этапе эмпирического исследования нами был проведен опрос среди 160 сержантов-контрактников, проходящих военную службу в N-ском соединении. Для проведения эмпирического исследования были выбраны следующие методики:

1. диагностика личности на мотивацию к успеху и избегание неудач (Элерс Т.);
2. многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (Маклаков А.Г., Чермянин С.В.);
3. измерение уровня самооценки (Будасси С.А.);
4. ценностные ориентации (Рокич М.);
5. доминирующий тип межличностного общения (А.В. Морозов).

При обработке данных были получены следующие результаты: большинство сержантов имеют умеренно высокий уровень мотивации к успеху (42 %). В основном это младшие сержанты и сержанты, прослуживших по контракту не более двух лет (43 %).

Около половины опрошенных (47 %) имеют средний уровень коммуникативных способностей, большинство из которых (56 %) занимают должности младших сержантов и имеют срок службы не более двух лет (59 %). При коммуникативном процессе 92 % сержантов-контрактников ориентируются на собеседника, партнера по общению.

Почти половина военнослужащих данной категории (48 %) достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, свободно и адекватно ориентируются в ситуации и быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, они не конфликтны и обладают высокой эмоциональной устойчивостью. В тоже время почти каждый пятый (22 %) обладает признаками различных акцентуаций. Для данной категории сержантов успех процесса адаптивности в подразделении зависит от внешних условий военной службы. Эти лица обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. У них возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности.

Уровень самооценки среди младших командиров в подавляющем большинстве завышен по невротическому типу (70 %). Эти данные свидетельствуют о некоторых трудностях, связанных с эмоциональными нарушениями среди сержантов-контрактников, при этом подобная особенность в равной степени затрагивает представителей всех сержантских должностей (68 % младшие сержанты, 73 % сержанты, 67 % старшие сержанты). Завышенная самооценка является неадекватной и свидетельствует о личностной незрелости, неумении правильно оценивать свои действия, сравнивать себя с другими. Такая самооценка оказывает влияние на адаптацию сержантов-контрактников к воинской службе и увеличивает конфликтность личности. Только 23 % опрошенных имеют адекватную самооценку.

Среди наиболее значимых ценностей, у сержантов-контрактников являются: здоровье (4,5), аккуратность (5,5), воспитанность (5,7), любовь (6,2), жизнерадостность (6,9) жизненная мудрость (6,9), исполнительность (7,5), материально обеспеченная жизнь (7,5), наличие хороших и верных друзей (7,6), активная деятельная жизнь (7,6), счастливая семейная жизнь (7,6). Наименьшую степень значимости имеют творчество (13,5), развлечения (13,2), счастье других (12,6), чуткость (12,6). Таким образом, мировоззрение сержантов в большей степени ориентировано на физиологические, материальные ценности и эмоциональный комфорт. Наименьшую значимость представляют ценности связанные со счастьем других и креативность.

Ценности самореализации в труде и профессионального самосовершенствования занимают средние позиции: эффективность в делах (12,1), познание (11,1), развитие (9,4), интересная работа (9,2), образованность (8,7).

В тоже время наблюдаются значимые различия (критерий U-Манна-Уитни) в пирамиде ценностей между сержантами-контрактниками, имеющими срок службы до двух и более двух лет ( $p < 0,05$ ). Так для старослужащих наибольшую значимость имеет здоровье ( $z = -2,08$ ), интересная работа ( $z = -2,56$ ) и эстетические компоненты, вносимые природой и искусством ( $z = -2,53$ ), а также наличие хороших и верных друзей ( $z = -3,11$ ).

В группе сержантов-контрактников были обнаружены значимые корреляционные связи ( $p < 0,05$ ), между «активной деятельной жизнью» и интересной работой ( $r$ -Спирмена= 0,37), любовью ( $r$ -Спирмена= -0,32), материально обеспеченной жизнью ( $r$ -Спирмена= -0,27), наличием хороших и верных друзей ( $r$ -Спирмена= -0,44), счастливой семейной жизнью ( $r$ -Спирмена= -0,29). В тоже время жизненная мудрость как ценность имеет для исследуемых сержантов-контрактников связь с наличием хороших и верных друзей ( $r$ -Спирмена= -0,29) и счастливой семейной жизнью ( $r$ -Спирмена= -0,28).

Интересная работа для военнослужащих данной категории имеет связь ( $p < 0,05$ ) с полной эмоциональной и насыщенной жизнью ( $r$ -Спирмена= 0,37), наличием хороших и верных друзей ( $r$ -Спирмена= -0,26), уважением окружающих и товарищей по работе ( $r$ -Спирмена= -0,29) и свободой ( $r$ -Спирмена= -0,40).

Общественное признание сержанты-контрактники связывают с интересной работой ( $r$ -Спирмена= -0,29,  $p < 0,05$ ).

Независимость, как способность действовать самостоятельно и решительно имеет связь ( $p < 0,05$ ) с аккуратностью, умением содержать в порядке вещи и придерживаться порядка в делах ( $r$ -Спирмена= -0,27) и с эффективностью в делах ( $r$ -Спирмена= -0,28).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что облик новой, профессиональной армии будет в решающей степени определяться тем, какие люди будут в ней служить. Именно они будут формировать «новую» социальную среду, свою субкультуру и отношение гражданского общества к Вооруженным Силам РФ. Сегодня на пути реформирования армии предстоит решить еще немало социальных и психологических задач по повышению профессионализма военнослужащих, в частности младших командиров и поднятию боеспособности и мобильности армии в целом.

## МОТИВАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Морозова О.В.

к.псих.н., доц. кафедры общей и педагогической психологии  
Владимирский государственный гуманитарный университет  
Владимир

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Мотивация учебно-профессиональной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива, этапа обучения в вузе, интереса к будущей профессии и т.д.

Ю.П. Поваренков выделяет основные этапы, через которые проходит студент в период обучения в высшем учебном заведении: первый период - учебно-академический, 1-3 курсы. На этом этапе происходит преодоление школьной и приобретение студенческой идентичности; формирование академической формы учебной деятельности, актуализация учебно-познавательной мотивации профессионального развития как ведущей. Второй период - учебно-профессиональный, конец 3-го - 4 и 5 курсы. В этот период к личности и деятельности студента, в основном, предъявляются профессиональные требования, поэтому ведущими новообразованиями этого периода являются актуализация профессиональной мотивации, обретение элементов профессиональной идентичности, становление структуры профессионального интеллекта. Каждый из выделенных периодов делится на ряд фаз, анализ содержания которых раскрывает особенности профессионального развития студентов.

В процессе профессионального становления на стадии обучения в вузе студенты испытывают действия различных побудителей, которые могут находиться в противоречивых отношениях друг с другом, а также вступать в противоречия с имеющимися целями личности. Такие факторы, как отсутствие профессиональных перспектив, трудность нахождения работы по специальности, обеспечивающей достойное существование, восприятие ее как социально неконкурентоспособной, могут выступать в качестве внешних демотиваторов, то есть условий, снижающих интерес к освоению выбранной специальности. Осознание своей профессиональной непригодности, личностная незаинтересованность в профессии могут стать внутренними демотиваторами, причиной разочарований в выбранной профессии, обучения по инерции и, как следствие, низкого профессионализма будущего специалиста.

Применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования под учебно-профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности (Каташев В.Г.). Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

В исследовании мотивационных характеристик учебно-профессиональной деятельности студентов - будущих психологов, проведенном совместно со студенткой 5-го курса факультета психологии Зотовой В.А., были использованы следующие методики: «Исследование мотивации профессионального обучения» Каташева В.Г., «Мотивация обучения в вузе» Ильиной Т.И., «Диагностика мотивационной структуры личности» Мильман В.Э., «Профессиональная мотивация учащегося» Верещагиной Л.А. В исследовании принимали участие 100 студентов 1-5 курсов факультета психологии Владимирского государственного гуманитарного университета. Выборку преимущественно составили лица женского пола 90 человек (90 %) и 10 человек (10 %) мужского пола.

Для студентов 1 курса характерен высокий уровень мотивации учения (50 %). Так же для студентов актуальным является приобретение знаний (70 %), овладение профессией (30 %), а получение диплома на данном этапе обучения не значимо. Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы социальной значимости. Студентам 1 курса присущ «общежитийский» мотивационный профиль. Ведущее место занимает общение (24,4 балла) и творческая активность (24,2 балла). Так же наблюдается высокий уровень проявления общей активности (17,9 балла). Менее значимыми в мотивационной структуре первокурсников являются такие показатели как социальный статус (16,7 балла) и социальная полезность (16,3 балла). Далее следуют показатель комфорта (15,3 балла) и жизнеобеспечения (11,8 балла).

Для студентов 2 курса характерен высокий уровень мотивации учения (55 %). Так же для студентов актуальным является приобретение знаний (85 %), овладение профессией (15 %), а получение диплома на данном этапе обучения не значимо. Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы профессионального мастерства. Для студентов характерен «общежитийский» мотивационный профиль. Ярко выражено стремление к творческой активности (24,6 балла) и общению (32,2 балла). Далее предпочтительны социальная полезность (17,7 балла) и социальный статус (17,2 балла). Затем следуют показатель общей активности (15,4 балла) и комфорта (15,2 балла). Самым низким значением обладает показатель жизнеобеспечение (10,6 балла).

Для студентов 3 курса характерен средний уровень мотивации учения (45 %), в то время как на 1 и на 2 курсе - высокий уровень. Это может свидетельствовать о том, что 3 курс является переломным моментом в студенческой жизни. Значимыми являются приобретение знаний (35 %) и получение диплома (35 % чел.), и чуть меньше овладение профессией (30 %). Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы социальной значимости. Для студентов характерен «общежитийский» мотивационный профиль. Ведущими мотивами являются творческая активность (24 балла) и общение (23,2 балла), а так же общая активность (21,6 балла). Близкими по значимости оказались такие показатели как социальная полезность (15,6 балла), комфорт (15,4 балла), социальный статус (15,2 балла) и жизнеобеспечение (11 балла).

Для студентов 4 курса характерен нормальный уровень мотивации учения (50 %). Преобладает стремление получить диплом (50



%), а затем уже желание приобрести знания (45 %) и овладеть профессией (15 %). Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы профессионального мастерства. Для студентов характерен «общежитейский» мотивационный профиль. Наиболее значимыми являются общение (22,1 балла) и творческая активность (17 балла). Затем следуют социальный статус (16,5 балла), социальная полезность (15,6 балла) и комфорт (15,3 балла). Наименьшие результаты принадлежат таким показателям как общая активность (13 балла) и жизнеобеспечение (12 балла).

Для студентов 5 курса характерен средний уровень мотивации учения (45 %). Присуще стремление получить диплом (40 %), затем уже желание приобрести знания (35 % чел.) и овладеть профессией (30 %). Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы самоутверждения в труде. Для студентов характерен «общежитейский» мотивационный профиль. Наибольшую значимость имеют такие показатели как общение (22,7 балла) и творческая активность (17,9 балла). Далее по значимости идут комфорт (15,1 балла), социальный статус (14,6 балла), социальная полезность (13,6 балла), общая активность (13 балла) и жизнеобеспечение (10,3 балла).

Таким образом, в результате исследования было выявлено сходство мотивации учения, значимых мотивов обучения между 1 и 2 курсом, и 4-5 курсом. Что касается 3 курса, то он является переломным в жизни студентов, происходит снижение мотивации обучения и меняются доминирующие мотивы. Для студентов 1 и 2 курса факультета психологии характерен высокий уровень мотивации учения, в то время как для студентов 3-5 курсов - средний уровень. Возможно, это связано с тем, что к концу 3 курса и дальше происходит ориентация студентов на «послевузовскую жизнь». Читаемые курсы начинают оцениваться «с профессиональной точки зрения» и соответственно предметы, получаемые знания уже дифференцируются по значимости для будущей профессиональной деятельности.

Для студентов 1-3 курсов преобладающим мотивом является приобретение знаний, затем овладение профессией, а получение диплома приобретает актуальность только на 3 курсе. Возможно, это связано с тем, что для студентов на данном этапе обучения актуальным является успешная адаптация к требованиям учебной деятельности в университете. Для студентов 4-5 курсов, наоборот, преобладающим мотивом является получение диплома, затем приобретение знаний и лишь потом - овладение профессией. Это может быть связано с близостью окончания обучения в университете, когда студент, как говорится, «работает на диплом». Так же к этому времени некоторые студенты могут испытывать разочарование в выбранной профессии и не связывать свое будущее с профессиональной деятельностью в области психологии. Для студентов 1-3 курсов среди мотивов профессиональной деятельности актуальными являются мотивы социальной значимости. У студентов 2 и 4 курсов преобладающим мотивом являются мотивы профессионального мастерства, для студентов 5 курса значимыми мотивами являются мотивы самоутверждения в труде.

Для студентов всех курсов характерен «общежитейский» мотивационный профиль. Преобладающими компонентами являются общение и творческая активность. Причем наблюдается снижение данных показателей от курса к курсу (общение с 24,4 до 22,7 баллов, а творческая активность с 24,2 до 17 баллов) Так же происходит снижение показателя социальной полезности (с 17,7 до 13,6 баллов) и общей активности (исключение - студенты 3 курса, имеющие самый высокий показатель общей активности 21,6 балла).

Таким образом, в результате проведенного исследования мы видим, что для студентов на разных этапах обучения характерны различия в мотивационных характеристиках учебно-профессиональной деятельности, связанные с изменением отношения к выбранной профессии, изменениями в учебно-воспитательном процессе в вузе, изменением семейного положения студентов и рядом других факторов, изучение которых представляет безусловный интерес.

# РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА ВУЗА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Мухаметзянова Ф.Г.

д.пед.н., проф., зав.каф. педагогики и педагогической психологии

Академия социального образования (КСЮИ)

Казань

Мухаметзянов Ф.А.

асп.

Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО

Казань

Изменения в системе высшего профессионального образования представляют собой отклик на проявления постиндустриальных тенденций в науке, культуре и обществе в целом и тесно связаны с распространением новых ценностей в образовании. Они провозглашают необходимыми условиями существования в современном мире свободу выбора, развитие и самоопределение, а также самостоятельность и ответственность в принятии решений. При этом и студенты должны быть готовы определиться со своими желаниями, способностями и спланировать деятельность по достижению поставленных целей (как в учебе, так и в жизни). Именно поэтому многие вузы все больше внимания уделяют созданию для студентов условий для ответственного выбора, самоопределения, самостоятельности в образовательном процессе. Такие условия создаются при реализации индивидуального маршрута профессионального образования как фактора становления и развития студента вуза как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Развитие профессионализма у будущих специалистов как субъектов учебно-профессиональной деятельности детерминировано различными факторами. Во-первых, развитие будущего профессионала – специалиста, как субъекта учебной и профессиональной деятельности, зависит от уровня и качества профессиональной подготовки в вузе. Во-вторых, профессиональное развитие субъекта учебной деятельности насколько находится в определенной степени от того, в какой степени на различных этапах обучения в вузе, студенты удовлетворяют свои субъектно-личностные и профессиональные потребности и интересы. В третьих, в определенной степени этот процесс связан с тем, в какой мере и последовательности учитываются индивидуальные, типологические, субъектные особенности каждого студента и как происходит их становление и развитие как субъектов академической и учебно-профессиональной.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме становления студентов как субъектов профессионального развития, результаты опросов в контексте готовности студента к формированию индивидуального образовательного маршрута в процессе обучения в вузе, показывают, что студенты испытывают существенные трудности в самостоятельном выборе профессионального образовательного маршрута. В большинстве случаев студенты не проявляют ответственность за сделанный выбор, за свой личностный и профессионально-образовательный рост как субъектов учебно-профессиональной деятельности. Кроме того, разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута в системе профессионального образования студентов недостаточно обеспечена в правовом, организационном и информационном плане, в особенности в психодиагностическом и психодидактическом.

Анализ существующих работ по проблеме формирования готовности студента к развитию как субъекта индивидуальной учебной деятельности на основе использования индивидуального образовательного маршрута показал, что в этих исследованиях не ставилась задача определения особенностей правового, организационного и учебно-методического обеспечения готовности студентов к реализации этого процесса. Таким образом, в теории и практике высшего профессионального педагогического образования актуализируется противоречие между существующим опытом разработки и реализации различных видов обеспечения студентов и новыми требованиями к обеспечению готовности студентов к проектированию индивидуального маршрута профессионального образования как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Состояние современного профессионального образования характеризуется интеграцией в мировое и европейское образовательное пространство, а также изменениями в направленности целей и содержания образования на свободное развитие личности, на самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность будущих специалистов. Развитие профессионального образования не идет по единой схеме, поэтому предполагает свободу и ответственность в выборе и развитии индивидуальной, или субъектной компетентности студентов вузов при решении профессиональные задачи.

В современном вузе, в особенности негосударственном, или вернее, в вузе с частной формой собственности, студенту предоставляется выбор формы обучения, сроков обучения, различных курсов и образовательных программ. Согласно современным тенденциям развития высшего профессионального образования подготовка студента к самостоятельному построению индивидуального образовательного маршрута в системе высшего профессионального образования становится особенной востребованным педагогическим явлением, так как предоставляет студентам с разными образовательными особенностями возможность усвоения программы или целого ряда программ в соответствии с уровнем проявления его субъектности. В нашем исследовании, под индивидуальным образовательным маршрутом студента вуза в системе профессионального образования, понимается путь личностно-профессионального становления студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности при освоении различных образовательных программ, отраженных в нормативных документах (ГОС ВПО, квалификационные характеристики, компетентности и компетенции). Индивидуальный образовательный маршрут студента вуза в системе профессионального образования основывается на парадигме личностно-ориентированного образования

и его можно рассматривать как один из эффективных путей решения проблем гуманизации, демократизации и индивидуализации в структуре высшего образования. В процессе обучения студентов вуза как субъектов учебно-профессиональной деятельности на основе определенного индивидуального образовательного маршрута студенту предоставляется возможность самореализовать себя, осуществить профессиональное становление, при этом студент находится в активной позиции субъекта как суверенной личности студента современного вуза.

Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в вузе, в особенности в негосударственном вузе, предполагает наличие особым образом организованного взаимодействия студентов и преподавателя как субъектов учебной и профессиональной деятельности, учет их доминирующих интересов и склонностей, иерархии ценностных ориентаций. При этом предполагается и возможность изменения студентом образовательного маршрута на основе его санкционированной активности и изменившихся потребностей и мотивов. Переход высшего профессионального образования на профессиональную подготовку студентов на основе использования индивидуальных образовательных маршрутов в системе высшего профессионального образования определяет необходимость педагогического обеспечения и подготовки студентов к этой деятельности как разновидности проектной деятельности. Готовность к построению индивидуального образовательного маршрута студента в системе высшего профессионального образования понимается и как средство и как результат подготовки и целостного состояния личности, выражающееся в целях, мотивах, уровне овладения знаниями, умениями, навыками, опыте творческой деятельности, проявлении компетенций и компетентности, и направленности на профессиональное самоопределение. Показателями готовности к построению индивидуального образовательного маршрута студента в процессе подготовки в системе профессионального образования являются: знание о путях построения индивидуального образовательного маршрута субъектом учебной деятельности; удовлетворенность субъектов учебно-профессиональной деятельности образовательным процессом, построенной в соответствии логикой индивидуального образовательного маршрута; сформированность умений, а главное, компетенций осуществлять адекватную самооценку уровня профессионального становления и развития как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Анализ и обобщение исследований, посвященных различным видам педагогического обеспечения формирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов вуза, позволил уточнить понятие «педагогическое обеспечение готовности к формированию студентом как субъекта учебно-профессиональной деятельности индивидуального образовательного маршрута в системе высшего профессионального образования», под которым понимается новое системное качество высшего профессионального образования - совокупность средств обучения и технологий их использования, которые проектируются в целях организации самостоятельной, индивидуальной образовательной деятельности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. На основе анализа результатов отечественных и зарубежных исследований по проблеме педагогического обеспечения готовности студента к построению индивидуального образовательного маршрута в системе профессионального образования установлено, что успешность студента в выстраивании своего индивидуального образовательного маршрута связана с проявлением ряда факторов: а) с субъектной включенностью студента в формальную (академическую) и неформальную деятельность вуза; б) с наличием предоставления студенту возможности выбора различных курсов или программ подготовки к учебе в высшем учебном заведении; в) с наличием психолого-педагогического сопровождения студентов (включающее академического консультанта, он-лайн консультирование, тьюторство, тьюторий и т.д.); г) с наличием ряда психолого-педагогических, правовых, социальных служб, участвующих в управлении и самоуправлении учебно-профессиональной деятельностью студента по выбору и построению индивидуального образовательного маршрута в вузе.

Нами была доказана взаимосвязь и взаимодополняемость двух составляющих педагогического обеспечения подготовки студентов к построению индивидуального образовательного маршрута в системе высшего профессионального образования (или комплексов):

- 1) управленческое обеспечение как правовой и педагогический менеджмент;
- 2) педагогическое обеспечение как дидактическое сопровождение.

К комплексу управленческого обеспечения отнесены правовое и организационное, к дидактическому - учебно-методическое. При этом дидактическое обеспечение включает в себя учебно-методическое обеспечение и представляет собой информационно-обучающий пакет, в котором содержится информация об имеющихся образовательных требованиях вуза, или компетенций к подготовке будущего специалиста и возможностях для осуществления студентом как субъектом учебно-профессиональной деятельности проявления себя во внеучебной, досуговой и другой деятельности студента и учебно-методические комплексы по всем изучаемым дисциплинам. При этом, в целом, дидактическое обеспечение и, в частности, учебно-методическое обеспечение предполагает наличие объективной, доступной и полезной информации, которая нужна студенту для того, чтобы сделать индивидуальный образовательный и иной субъектный выбор. Комплекс правового обеспечения включает пакет нормативно-правовых документов, с одной стороны, гарантирующих студенту право на построение индивидуального образовательного маршрута, а с другой, регламентирующих порядок получения, преобразования и использования информации относительно выбора и создания студентом индивидуального образовательного маршрута в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности. Правовое обеспечение определяет юридический статус и функционирование информационной системы, регламентирует порядок получения, преобразования и использования студентом информации как субъектом учебной деятельности. Нормативно-правовое является важным условием гарантии соблюдения прав студента при самостоятельном выборе и помощь и построении индивидуального образовательного маршрута уже как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Представляет интерес организационное обеспечение индивидуального образовательного маршрута студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, которое представляет собой методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению студентов, по организации построения индивидуального образовательного маршрута.

Организационное обеспечение предполагает сопровождение студента в решении личностных и профессиональных проблем, связанных с постановкой целей маршрута, организацией времени, определением процедуры построения маршрута. Среди исследовательских задач, связанных с диагностикой готовности студентов к построению индивидуального образовательного маршрута в системе высшего профессионального образования, особый интерес представляют разработка и экспериментальная апробация методических рекомендаций обеспечения готовности студентов к построению индивидуального образовательного маршрута в системе высшего профессионального образования.

Эти вопросы сопряжены с разработкой структурно-функциональной, динамической модели педагогического обеспечения готовности студентов к построению индивидуального образовательного маршрута в системе высшего профессионального образования, с определением результативности разработанной модели.

## ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Набатникова Л.П.

к.псих.н., доц. кафедры общей и практической психологии  
Институт психологии, социологии и социальных отношений  
Московского городского педагогического университета  
Москва

Подготовка молодежи к будущей семейной жизни - неотъемлемая составная часть воспитания подрастающего поколения. Среди многих аспектов проблемы формирования психологической готовности молодежи к семейной жизни в качестве одного из важнейших можно выделить правильное понимание роли семьи в современном обществе, что, в свою очередь, связано с особенностями формирования образа своей будущей семьи и меры ответственности за ее построение. Для оценки актуальных представлений старшеклассников о семейных ценностях нами была выбрана методика «Рольевые ожидания и притязания в будущей семье».

Целью исследования, проведенного на основе этой методики, являлось определение у старшеклассников уровня семейной ролевой компетентности, степени принятия ответственности за выполнение семейных ролей, сформированности мотивационных и операционно-технических компонентов ролевого поведения. Количество обследованных старшеклассников - 400 человек (учащиеся трех московских школ).

Организаторы эксперимента исходили из предположения о том, что готовность молодежи к созданию семьи зависит от осознания содержания семейных ролей и функций, и о том, что многочисленные аспекты семьи имеют для личности старшеклассника разную значимость. Таким образом, задачи исследования состояли в выявлении представлений старшеклассников о семье, ее функциях, о нравственно-психологических ценностях семьи, а также в определении ролевых ожиданий и притязаний при реализации семейных функций в будущей семье.

В эксперименте изучались представления подростков о следующих ценностях и семейных функциях: личностная идентификация, т. е. ожидание общности интересов, ценностных ориентаций и организации досуга; эмоциональная поддержка, т. е. способность к сочувствию и переживанию; социальная активность и, прежде всего, освоение профессиональных ролей; родительско-воспитательная функция, т. е. отношение к родительским обязанностям; хозяйственно-бытовая функция; значимость внешней привлекательности обоих партнеров по браку; значимость интимных отношений.

В результате проведенного исследования получены индивидуальные и групповые показатели шкалы семейных ценностей старшеклассников, особенности ролевых ожиданий и притязаний.

Отмечается явно выраженное намерение обеспечить исключительно внимательное и ценностное отношение к своей личности в будущей семье. Отношение старшеклассников к будущему партнеру по браку формируется на основании глубокой эмоциональной привязанности. Наиболее значимой для подростков оказалась эмоционально-психотерапевтическая функция семьи. Выявлены сверхожидания юношей и девушек, рассчитывающих на высокий уровень эмпатии будущего партнера по браку, всеобъемлющее сочувствие, готовность к поддержке индивидуальных стремлений.

По мнению подростков, внешняя привлекательность супругов содействует упрочению семьи. Особенно высокий уровень притязаний на исключительность своей внешности отмечается у девушек. Вместе с тем, их представления включают максимальный набор положительных качеств как внешности, так и личностных характеристик будущего партнера по браку.

Социальная активность имеет более высокий количественный показатель у юношей. Вместе с тем девушки не имеют намерения ограничиваться общением и деятельностью в семье и стремятся к самореализации в будущем. Притязания на социальную активность у девушек имеют высокий показатель, при этом уровень ожиданий у юношей в отношении социальной активности будущей супруги более низкий. Имеется несовпадение притязаний и ожиданий в позициях юношей и девушек.

Наименее значимой оказалась хозяйственно-бытовая функция. Подростки недооценивают важность бытовой организации семьи. У старшеклассников отсутствуют выраженные навыки и умения в осуществлении многих видов домашнего труда и организации домашнего потребления.

Родительско-воспитательная функция имеет достаточно высокую значимость как для юношей, так и для девушек. Родительство признается ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи.

Интимно-сексуальные отношения достаточно значимы, но не доминируют в системе ценностей, что свидетельствует о норме психосексуального развития обследованных старшеклассников. Отсутствие установки на личностную автономию в будущей семье отражает надежду подростков на общность интересов членов семьи.

В настоящее время определены социально-психологические препятствия в построении образа семьи: автономность поколений в семье, исчезновение преемственности; обесценивание личного опыта взрослых членов семьи; снижение влияния родительской

семьи; отождествление будущего партнера по браку с образами собственных родителей; наличие неполных семей и единственных детей в семье; рост значимости материального фактора при вступлении в брак.

Наблюдается снижение влияния родительской семьи на выбор супруга (супруги). Результаты анкетного опроса старшеклассников в нашем исследовании показали, что 2/3 респондентов намерены принимать самостоятельное решение относительно создания семьи, однако при этом не исключается экономическая поддержка со стороны родительской семьи.

По данным некоторых авторов (Андреева, 2002; 2005) единственные дети, так же как и дети из неполных семей с трудом достигают супружеской совместимости и успешного взаимодействия в семье.

Существующая автономность поколений в семьях ведет к исчезновению преемственности, к обесцениванию личного опыта взрослых членов семьи. Такое положение отчасти объясняется изменившимися социально-экономическими условиями, в которых опыт родителей оказывается малопригодным для подрастающих детей (Андреева, 2002; 2005).

Старшеклассники относятся к группе повышенного общественного внимания. В школе может осуществляться проектирование и внедрение развивающих программ образования, обеспечивающих успешную социализацию и формирование личности, несущей ответственность за создание семьи. Набор программ по формированию ответственного отношения к будущей семье выступает как условие усвоения ценностных нормативных характеристик личности, интегрированной в гражданское общество. В случае успешного решения задачи формирования ответственного отношения к семейным ценностям можно ожидать уменьшения риска межличностных конфликтов и распада семьи.

Задача взрослых в семье, школе, обществе - помочь подростку овладеть культурно заданными средствами отношений с противоположным полом, средствами понимания самого себя, своих чувств, намерений, меры ответственности в связи с созданием собственной семьи в условиях культурной, социальной и экономической реальности окружающего мира.

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Назаренко Н.В.

педагог-психолог

Медицинский колледж

Московского государственного университета путей сообщения

Люберцы

Профессия медицинской сестры является одной из самых распространенных. Ежегодно выпускается большое количество специалистов - медиков среднего звена, однако существует проблема не только дефицита их в системе учреждений здравоохранения, но и качества их подготовки.

Особенности современной социально-экономической ситуации предъявляют новые требования к кадрам в сфере здравоохранения: они должны быть компетентными, мобильными и пр. Именно от профессиональной компетентности и развитых профессионально важных качеств (ПВК) медицинских сестер зависит обслуживание пациентов. Поэтому исследование механизмов и совокупность условий развития ПВК будущего специалиста-медика приобретает особую актуальность.

Овладение профессией - сложный процесс формирования личности студентов, их ПВК и профессиональной компетенции (профессиональных знаний, умений и навыков, квалификации). Под профессионально важными качествами, вслед за В.Д. Шадриковым, мы понимаем индивидуальные качества субъекта деятельности, а так же его способности, оказывающие влияние на степень освоения и эффективность деятельности. У современного образовательного учреждения существует огромный воспитательный потенциал, который необходимо реализовывать в полном объеме. Поэтому необходимо использовать в среднем специальном профессиональном учреждении все воспитательные ресурсы для развития ПВК студентов.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей развития профессионально важных качеств у студентов-выпускников с 1 по 4 курсы медицинского колледжа (специальность - «сестринское дело») и экспертов - медиков (старших медицинских сестер больниц), степени выраженности ПВК у обобщенного реального и идеального образов современной медсестры работающей в системе практического здравоохранения. Для реализации поставленных задач были разработаны специальные анкеты, позволяющие провести сравнительный анализ полученных данных.

Первое задание для студентов-медиков было направлено на выявление степени выраженности у них ПВК в реальности. Второе - на желание развить их в будущем. Получены следующие результаты по первому заданию. Следующие качества отсутствуют: у 2 % студентов 1 курса - доброжелательность, 4 % - терпеливость и выдержанность, внимательность, 6 % - аккуратность, 8 % - ответственность, 10 % - тактичность, чуткость, добросовестность, на 2 курсе у 2 % - аккуратность, тактичность, внимательность, добросовестность, на 3 курсе у 8 % - терпеливость и выдержанность, 6 % - тактичность, 4 % - аккуратность, на 4 курсе у 11 % - чуткость, 3 % - аккуратность, внимательность. Во втором задании студенты 1 курса отметили отсутствие следующих качеств: у 2 % - доброжелательность, аккуратность, добросовестность, у 4 % - тактичность, чуткость. На 2 курсе у 2 % - терпеливость и выдержанность, добросовестность, аккуратность, чуткость, внимательность, у 4 % - доброжелательность, ответственность, у 7 % - тактичность. На 3 курсе у 2 % - чуткость. На 4 курсе у 3 % - тактичность, внимательность, добросовестность, у 5 % - чуткость.

Таким образом, обобщая данные по группе студентов, получили, что они отмечают у себя в реальности очень слабое проявление таких ПВК, как: «внимательность» - 2,1 %, «терпеливость и выдержанность» - 3,2 %, «аккуратность» - 3,8 %, «тактичность» - 4,8 %, «чуткость» - 5,4 %, а качества «ответственность», «добросовестность», «доброжелательность и приветливость», были отмечены обучающимися как хорошо развитые. Однако настораживает то, что для 3,2 % от общего числа опрошенных студентов (n=184) такие качества личности как: «тактичность», «чуткость», не являются важными в будущей профессиональной

деятельности, и развивать их у себя они не планируют. По первому заданию для экспертов, касающееся степени выраженности ПВК у обобщенного реального образа современной медсестры, были получены следующие результаты: качество отсутствует - у 5 % - тактичность, внимательность, чуткость, добросовестность, у 11 % - терпеливость и выдержанность, ответственность, аккуратность.

Во втором задании (степень выраженности ПВК в идеальном образе медсестры) эксперты допустили отсутствие или необязательное наличие таких качеств как: аккуратность, внимательность, добросовестность - у 5 %, а доброжелательность и приветливость, тактичность, чуткость - у 11 %. «Внимательность» студенты отмечают у себя как слабо развитое качество в реальности, но в будущем хотели бы значительно развить его. Далее группа экспертов отмечает, что качество «внимательность» у медсестер развито на хорошем уровне, и в будущем должно быть еще более развитым.

Таким образом, образовательная среда способствует развитию «внимательности» у студентов, хотя в реальности у 2,1 % опрошенных оно очень слабо развито. В последствии профессиональная среда предъявляет особые требования к личности медицинского работника, где данное качество является важным, так как медицинский работник, обладающий достаточно развитой внимательностью собран в работе, и не допускает ошибки. Это очень важно, особенно когда он имеет дело с людьми и их здоровьем.

«Ответственность» студентами оценивается у себя, как хорошо развитое в реальности. В будущем студенты хотели бы развить это качество больше. Среди экспертов было отмечено, что «ответственность» у современных медсестер, работающих в больницах, в реальности плохо проявляется у 11 %, а в идеале, по их мнению, оно должно быть развито на хорошем уровне. И этот факт настораживает, если медработник не готов брать на себя ответственность в рамках своей профессиональной компетентности. В реальном образе «Я - медсестра» студенты отмечают у себя отсутствие или очень слабое развитие «тактичности» - 4,8 %, «чуткости» - 5,4 %, и в идеальном образе - 3,2 % опрошенных считают данные качества не столь важными для себя в выбранной профессии. Эксперты отмечают дефицит указанных качеств личности, и это составляет около 5 % среди современных медицинских сестер. Не смотря на это, в идеале эта цифра увеличивается до 11 %, свидетельствуя, что «тактичность», и «чуткость» для современной медицинской сестры в будущем не являются важными и ценными, а ведь медработник имеет дело с человеком, его здоровьем, руководствуется в своей профессиональной деятельности принципами гуманности. «Добросовестность» оценивается студентами у себя, как хорошо развитое качество в реальности и должно быть таким в будущем. Группа экспертов - медиков отметили слабое проявление «добросовестности» у современных медиков сестер (5 %), этот же процент они допускают и в будущем (5 %). В идеале же студенты и эксперты, «добросовестность», как качество личности хотели бы видеть в целом на достаточно хорошем уровне развития. «Доброжелательность и приветливость», студенты отметили у себя как достаточно развитое в реальности, и в идеале это качество они хотели бы в дальнейшем развивать. Эксперты отмечают, что это качество личности у медицинских сестер, в реальности, развито достаточно хорошо. Однако в будущем, это качество может быть, и не востребовано, так считают 11 % опрошенных экспертов.

Таким образом, в целом студенты медицинского колледжа считают, что ПВК у них в реальности развиты, а такие качества как «аккуратность», «тактичность», «чуткость» отсутствует или очень слабо выражены (от 4 до 5 %). Однако в идеальном образе «Я - медсестра» они «тактичность», «чуткость» не хотят развивать - 3,2 %, считая эти качества не важными для выбранной профессии. Эксперты выделяют, что у 11 % современных медицинских сестер в реальности такие качества личности как: «аккуратность», «терпеливость и выдержанность», «ответственность» очень слабо проявляются, остальные ПВК в целом развиты на хорошем уровне. В идеальном же образе медработника, по их мнению, все ПВК должны быть развиты достаточно хорошо, а такие качества как: «тактичность», «чуткость», «доброжелательность и приветливость», 11 % экспертов сочли не важными в профессиональной деятельности современной медицинской сестры практического здравоохранения.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: большинство преподавателей медицинского колледжа выделяют у реального студента-медика слабое развитие ПВК. Так же считают и сами студенты, но не по всем качествам. Слабо выраженные «тактичность» и «чуткость» у части работающих медсестер в реальности, оказываются еще более обесцененными в будущем. Эти же ПВК некоторые студенты, имея слабо развитыми в настоящем, в будущем развить у себя не планируют, и это является тревожным знаком. Эксперты - медики, выделили в реальном образе современной медсестры не достаточное развитие «аккуратности», «терпеливости и выдержанности», «ответственности». Студенты, так же отмечают плохое проявление «аккуратности», «терпеливости и выдержанности» у себя, в реальности. Соответственно, эти качества в процессе обучения у студентов не имеют должного развития, и преподаватели должны уделить больше внимания на развитие данных качеств. Выделив «доброжелательность», как хорошо развитое качество в реальности, студенты-медики хотели бы и дальше его развивать, однако, некоторые эксперты считают в будущем это качество для медсестры, не столь важным. Следовательно, в целом развитое качество «доброжелательность» у студентов и современной медсестры, в будущем, в профессиональной деятельности может оказаться не востребованным и не важным.

Полученные результаты подтверждают актуальность развития ПВК студентов будущих медиков в процессе их профессионального становления. Однако педагоги пока не достаточно уделяют внимания формированию таких качеств как: «аккуратности», «терпеливости и выдержанности», «ответственности», «добросовестности».

Профессионально важные качества у студентов в целом формируются. Но детальный анализ оценок у студентов и экспертов - медиков свидетельствует о необходимости разработки комплексной программы, направленной на формирование ПВК у обучающихся в среднем специальном учреждении.

Наумова Е.С.

асп. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

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

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

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

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

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

Проблемой брака занимались В.А. Скрипелов, Т.М. Наумова, И.Ю. Королев и др. Анализируя определения «брака» выше перечисленных авторов, можно выделить общие признаки данного понятия: договор, социальные нормы, взаимные обязанности и права. Различия представлены в классификациях данных признаков. Мы придерживаемся точки зрения Т.М. Наумовой (Гребенников И.В., 1991), которая говорит о том, что «брак - социальный институт, основанный на совокупности социальных норм, санкционирующих отношения полов, а также взаимных обязанностей и прав, существенных для функционирования семейной группы».

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

Б.Ф. Ломов определяет «готовность» как «состояние, определяемое способностью к успешному выполнению какой-либо деятельности, связанное с сознательной направленностью на эту деятельность» (Ломов Б.Ф., 1978, с. 40). Б.Г. Ананьев (Ананьев Б.Г., 1968) говорит о том, что «готовность» - психологическое соответствие субъекта требованиям определенной деятельности. Н.Д. Левитов определяет готовность как «состояние», иногда даже как «фон, на котором проходят психические процессы».

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

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

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

Т.В. Андреева, И.В. Гребенников и В.А. Сысенко (Грановская Р.М., 1988) выделяют три основные ступени готовности молодежи к браку: 1) физическая зрелость; 2) социальная зрелость; 3) этико-психологическая готовность к браку.

В.Д. Стреженов (Гребенников И. В., 1991) выделяет три основных компонента готовности к семейной жизни: ценностный, знаниевый, поведенческий. Мы в дальнейшем будем придерживаться определения, данного в психологическом словаре (Большой психологический словарь, 2003), где основу готовности к браку составляет психологическая зрелость. Это подтверждается данными, полученными Т.М. Смирновой, которая выявила и теоретически обосновала связь между этими понятиями. Так же нами под руководством Н.Г. Рукавишниковой, в рамках магистерской диссертации, было выявлено, что «психологическая зрелость» является основным компонентом готовности к браку.

В литературе существует несколько определений понятия психологическая зрелость.

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

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

Л.В. Богданова (Ломов Ю.Ф., 1978) говорит о том, что психологическая зрелость - противоположность инфантильности, высокоразвитая способность контролировать свои желания и чувства. Предполагает способность от чего - то отказаться; спокойную мужественную реакцию на разочарования и поражения; отсутствие агрессии на замечания и требования;

независимость от похвал; отсутствие капризов; самостоятельность и чувство реальности; отсутствие эгоцентризма. Психологическая зрелость может отставать от хронологического возраста.

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

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

- 1) Брак - социальный институт, основанный на совокупности социальных норм, санкционирующих отношения полов, а также взаимных обязанностей и прав, существенных для функционирования семейной группы».
- 2) Психологическая готовность к браку - система психологических характеристик субъекта, обеспечивающих успешное вступление в брак. Она включает в себя: физиологическую готовность к браку (способность к репродуктивной функции); общеличностную готовность (необходимый уровень психического развития - психологическая зрелость).
- 3) Психологическая зрелость - противоположность инфантильности, высокоразвитая способность контролировать свои желания и чувства. Предполагает способность от чего - то отказаться; спокойную мужественную реакцию на разочарования и поражения; отсутствие агрессии на замечания и требования; независимость от похвал; отсутствие капризов; самостоятельность и чувство реальности; отсутствие эгоцентризма.

## ИЗУЧЕНИЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Нурлигаянова О.Б.

к.псх.н., доц. кафедры педагогики и методики преподавания математики

Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова (филиал в г. Коряжма)

Коряжма

Психологический анализ проявления толерантности в процессе педагогической деятельности учителя свидетельствует о том, что она является профессионально важным качеством личности учителя. Анализируя особенности толерантности педагога в педагогическом процессе, Ю.П. Поваренков определяет два вида толерантности педагога: социальная (или социально-психологическая) и психологическая (или психофизиологическая). Наличие социальной толерантности позволяет учителю эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированность психологической толерантности обеспечивает высокую устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры.

Рассматривая понятие толерантность необходимо отметить многоаспектность и неоднородность психологического содержания толерантности. Традиционно для описания сложных психологических процессов и явлений используется триада компонентов - когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Появились попытки применения этой схемы и для толерантности. Когнитивный компонент толерантности понимается через признание сложности, многомерности и многообразия мира и несводимости этого многообразия к единообразию. Поведенческий компонент толерантности обычно привлекает к себе больше всего внимания исследователей, как при диагностике, так и при обучении.

Эмоциональный компонент толерантности отражает необходимость рассмотрения эмпатии как составляющей толерантных отношений. В качестве отдельной составляющей эмоционального компонента Г. Кристалл выделяет особый вид эмоциональной устойчивости - «аффективная толерантность», суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям, тревоге - без того, чтобы подавлять или искажать их. Другой аспект этого вида толерантности связан, по мнению С.Л. Братченко, с терпимым отношением к различным (включая яркие, индивидуальные, непривычные формы) эмоциональным проявлениям других людей. Развитая аффективная толерантность позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла. Исходя из содержания эмоционального компонента толерантности, можно предположить, что педагоги с разным уровнем толерантности будут использовать различные стратегии совладающего поведения.

Для совладания со стрессом, сложными жизненными ситуациями каждый человек на основе собственного опыта использует выработанные им копинг-стратегии (поведенческие, когнитивные и эмоциональные) с учетом степени адаптивных возможностей, которые Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова делят на адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные. В поведенческой сфере к адаптивным принято относить активное преодоление и альтруизм, к частично адаптивным - поиск социальной поддержки и отвлечение, к неадаптивным - изоляцию, компенсацию с использованием допинговых средств и уход от реальности. В когнитивной сфере к адаптивным относят поиск решения проблемы и придание смысла, к частично адаптивным - ориентацию на мнение значимых других, отрицание. В эмоциональной сфере к адаптивным относят эмоциональное сосредоточение, к частично адаптивным - поиск эмоциональной поддержки и эмоциональную разрядку, к неадаптивным - подавление чувств, агрессивность, покорность, чувство вины.

Поскольку интерес к копинг-стратегиям возник в психологии относительно недавно и из-за сложности самого феномена совладания с трудностями, исследователи еще не пришли к единой классификации копинг-поведения. Р. Лазарус и С. Фолкман предложили дихотическую классификацию копинг-стратегий, выделив их следующую направленность: проблемно-фокусированные стратегии и эмоционально-фокусированные стратегии.

Другими исследователями предлагались похожие классификации копинг-стратегий. Так, например, Р. Моос выделяет три



стратегии: сфокусированная на оценке (установление для себя значения ситуации); сфокусированная на проблеме (принятие решений и совершение конкретных действий для преодоления стресса); сфокусированная на эмоциях (управление чувствами и поддержание эмоционального равновесия). Л. Перлин и К. Шулер предлагают аналогичную предложенной Р. Моосом классификацию, выделяя в ней три следующих стратегии: стратегия изменения способа видения проблемы; стратегия изменения проблемы; стратегия управления эмоциональным дистрессом.

Кроме того, некоторые исследователи предлагают классификации, в которых копинг-стратегии различаются в зависимости от типов процессов (эмоциональных, поведенческих, когнитивных), лежащих в их основе. Так, И.М. Никольская и Р.М. Грановская выделяют три больших группы копинг-стратегий, проходящих на следующих уровнях: поведение, эмоциональная проработка подавленного и познание. Э. Фрайденберг сгруппировал стратегии в три категории: обращение к другим (обращение к другим за поддержкой, будь это сверстники, родители или кто-то еще), непродуктивный копинг (стратегии избегания, которые связаны с неспособностью справиться с ситуацией) и продуктивный копинг (работать над проблемой, сохраняя оптимизм, социальную связь с другими и тонус).

В исследовании приняли участие 82 педагога дошкольных образовательных учреждений и общеобразовательных школ г. Коряжмы Архангельской области (воспитатели в количестве 50 человек, учителя в количестве 32 человек). Для изучения толерантности использовалась методика по определению суммарного показателя толерантности Д.В. Зиновьева «Насколько вы терпимы?», для оценки совладающего поведения воспользовались методикой «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М. Паркер (адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Анализируя полученные данные можно отметить, что педагоги, проявляющие уважение и эмпатию к партнеру по взаимодействию ориентированы на решение задач, демонстрируют умение справляться с различными трудными и стрессовыми ситуациями. Данные педагоги наиболее часто используют активные способы разрешения проблем. Оценивая свои способности справляться с предъявляемыми ситуацией требованиями, педагоги лучше адаптируются к стрессовым воздействиям. Прежде, чем предпринять какое-то действие они анализируют, стараются вникнуть в ситуацию, ищут различные пути выхода из затруднительных положений. Направлены на анализ возникших трудностей, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Педагоги, использующие стратегии, ориентированные на решение проблем, характеризуются высокой степенью включенности в трудовой процесс, творческой активностью, стремлением повышать свою профессиональную компетентность. Рассматривают себя как успешных и знающих свое дело профессионалов. Нацелены на контакт с людьми, стремятся понять их проблемы и трудности и оказать посильную помощь в их решении. А так же воспитатели и учителя с высоким уважением партнера и эмпатией реже прибегают к избеганию сложных проблем, как способу совладания со стрессом. Педагоги контролируют ситуацию, имеют достаточные личностно-средовые копинг-ресурсы и навыки активного разрешения проблем. Такие педагоги не стараются избежать контакта с окружающей их действительностью.

Педагоги, проявляющие доброту при общении, часто пытаются редуцировать эмоциональное напряжение. Они, не зная как поступить в той или иной стрессовой ситуации, переживают и обвиняют себя за нерешительность, жалеют, что не могут изменить случившееся и свое отношение к случившемуся. Вместо того, чтобы решать проблему они сосредотачиваются на своих общих недостатках, т.е. как бы «застывают», «замораживаются» и нередко отыгрываются на других. А это в свою очередь, сказывается на отношениях с окружающими людьми. Это может привести к раздражительности, чрезмерной чувствительности к воздействию социальной среды. Эмоциональная реакция по отношению к окружающим людям и, прежде всего, к воспитанникам и их родителям может сопровождаться вспышками гнева и раздражительности. Это находит свои проявления и в отношении к работе в целом, порождая неудовлетворенность ею, ощущение бессмысленности выполняемой работы и ее низкой значимости для общества. Те учителя и воспитатели, которые способны к эмпатийному отклику, пониманию чувств и эмоций партнеров не склонны использовать отвлечение как копинг-стратегию.

Таким образом, педагоги с высоким уровнем толерантности направлены на решение задач, более склонны к активным действиям при возникновении сложных жизненных ситуаций, чем к пассивной позиции, не используют такие копинг-стратегии как избегание и отвлечение.

С.А.Ныркова, зав.центром,  
ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования и переподготовки кадров»

Рефлексивные процессы в профессиональной деятельности учителя проявляются и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и конструирования им учебной деятельности, а также на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта. Полифункциональность рефлексии является причиной того, что, по мнению Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской, рефлексивные процессы "буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя" [3].

Во-первых, рефлексия, являясь основным психологическим механизмом организации учителем учебного взаимодействия, позволяет описать это взаимодействие как процесс рефлексивного управления учебной деятельностью учащихся. Для такого рефлексивного управления необходимы два условия. С одной стороны учитель должен отражать картину внутреннего мира ученика, понимать его ожидания и интересы. С другой стороны учитель должен регулировать деятельность ученика с точки зрения самого этого ученика, с точки зрения формирования у него личностных механизмов саморегуляции.

Во-вторых, рефлексия - важнейшее профессионально-значимое качество личности учителя, которое наряду с эмпатией определяет уровень его профессиональной пригодности. [2]. Рефлексия здесь выступает как способность педагога прогнозировать и адекватно оценивать как "идеальные", так и реальные результаты своих действий обучающего, диагностического и воспитательного характера.

В.А.Петровский считает, что рефлексивные процессы позволяют педагогу адекватно оценить последствия собственных личностных влияний на воспитанников, нести ответственность за развитие личности ученика, что предполагает способность осознавать последствия своих влияний, ориентацию на них при построении развивающих взаимодействий [1].

Анализ исследований проблемы становления рефлексии показал, что этот процесс проходит ряд этапов[1]. Для решения задач нашего исследования - выявления динамики развития рефлексивности у учителей общеобразовательных школ Республики Коми мы использовали методику измерения уровня рефлексивности и видов рефлексии А.В. Карпова. Выделение наряду с уровнем рефлексивности четырёх видов рефлексии: ситуативной, коммуникативной, перспективной, ретроспективной - позволяет предположить их отличия друг от друга по структуре и содержанию. Характер различий мы наблюдаем на всех этапах деятельности учителя.

Процентильным методом данные по стажу распределялись следующим образом: от 1 до 12 лет – I группа, от 13 до 18 лет – II группа, от 19 до 23 лет – III группа, от 24 до 30 лет – IV группа, от 31 до 45 лет – V группа. В каждой выделенной группе 44 педагога.

Средние показатели видов рефлексии  $X_{ср}$ , вариативность  $K_v$  свидетельствуют о том, что в значениях перспективной, ретроспективной, ситуативной и коммуникативной рефлексии на разных этапах деятельности учителя есть определённые различия.

Динамика перспективной рефлексии со второго этапа деятельности учителя характеризуется снижением при увеличении стажа педагогической деятельности.



Рис. 1. Динамика уровня рефлексивности по педагогическому стажу учителя

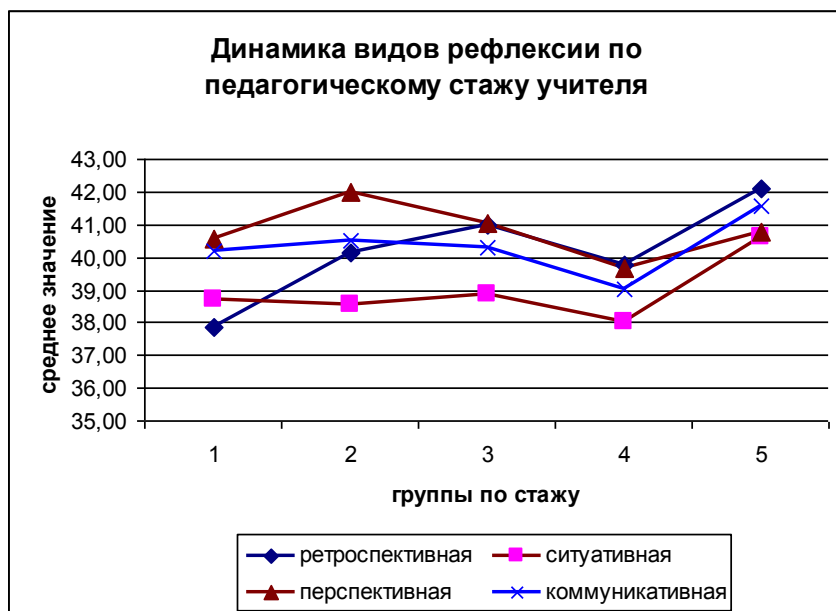


Рис. 2. Динамика видов рефлексии по педагогическому стажу учителя

Таблица 1

Динамика видов и уровня рефлексии по педагогическому стажу учителя

Группы по стажу		Уровень рефлексии	ретроспективная	ситуативная	перспективная	коммуникативная
Вся выборка	Хср	135,38	40,16	38,97	40,80	40,30
	Кв	152,71	22,42	28,03	28,60	25,05
1-12	Хср	133,64	37,86	38,70	40,55	40,18
	Кв	120,51	17,89	29,00	26,58	24,62
13-18	Хср	136,02	40,11	38,57	42,00	40,50
	Кв	145,42	18,10	25,04	22,98	21,79
19-24	Хср	136,25	40,98	38,89	41,05	40,27
	Кв	111,82	19,56	33,73	21,49	22,39
25-30	Хср	132,20	39,77	38,05	39,64	39,02
	Кв	155,00	26,60	25,44	29,40	32,12
31-45	Хср	138,77	42,09	40,64	40,75	41,55
	Кв	218,60	21,99	25,59	42,24	23,37

Наиболее ярко снижение уровня перспективной рефлексии наблюдается на протяжении двух этапов профессиональной деятельности учителя 19-23 и 24-30 лет. На этапе работы 13-18 лет  $X_{ср}=42$ , затем происходит резкое снижение показателя к четвертому этапу  $X_{ср}=39,64$ . Повышение оценки наблюдается на пятом этапе, когда значение перспективной рефлексии 40,75.

Особый характер отличимый от других видов рефлексий носит ретроспективная рефлексия. В целом динамика ретроспективной рефлексии положительная. Исключение составляет четвертый этап, который оказался критическим и для других видов рефлексии. Это соответствует обнаруженной закономерности, свойственной всем видам рефлексии: снижению показателей рефлексии к предпоследнему этапу работы учителя.

Выявленную закономерность подтверждает динамика показателя уровня рефлексивности на трёх этапах педагогического стажа уровень рефлексивности планомерно растёт: на первом этапе – 133,64, на втором этапе – 136,02, на третьем – 136,25. Затем на четвертом этапе уровень рефлексивность резко снижается до своего минимума – 132,2. после чего, на пятом этапе работы учителя уровень рефлексивности резко повышается, достигая максимально среднего значения – 138,77.

Указанные особенности динамики видов рефлексии проявляются в двух аспектах: различия внутри каждого вида рефлексии и между видами рефлексии в разные периоды деятельности учителя.

С целью определения статистически значимых различий в указанных аспектах мы использовали t-критерий Стьюдента (tst). Обратимся к анализу различий внутри каждого вида рефлексии на разных этапах работы учителя. Можно выделить три периода деятельности педагога, когда можно говорить о значимых подъёмах и спадах уровня рефлексивности. Уровень рефлексивности на пятом этапе значимо выше показателей рефлексивности на I и IV этапах. Наибольшая разница в показателях уровня

рефлексивности наблюдается между IV и V периодами деятельности учителя.

Первый, второй, третий этапы деятельности педагога – время относительной стабильности, когда различия показателя УР статистически незначимо, между III и IV этапами происходит резкий спад уровня рефлексивности, подтверждаемый значениями t-критерием Стьюдента (tst).

Значимость различий показателей ситуативной рефлексии в разные периоды работы учителя согласуются с уровнем рефлексивности в той степени, что различия показателя значимы между IV и V этапами работы педагога. Период спада на II этапе работы значимо отличается от максимального значения ситуативной рефлексии на V этапе.

Коммуникативной рефлексии свойственно значимые различия только между IV и V периодами профессиональной деятельности учителя. Первые три периода характеризуются стабильностью показателей коммуникативной рефлексии.

Данные динамики перспективной рефлексии отличаются от ранее выявленной закономерности свойственной другим видам рефлексии и уровню рефлексивности. Здесь можно выделить, прежде всего, период спада показателей перспективной рефлексии от своего максимального значения на II этапе до минимального – на IV. Положительные изменения между IV и V этапами не имеют значимых различий.

Наибольшей динамичностью характеризуется ретроспективная рефлексивность. Здесь можно выделить шесть периодов подъема значений ретроспективной рефлексии между I и II, I и III, I и V, II и V, IV и V этапами работы учителя. Наибольшие различия в значениях ретроспективной рефлексии отмечаются между I и V этапами профессиональной деятельности педагога. Показатели ретроспективной рефлексии стабилизируются на II, III и IV этапах; резким подъемом характеризуется переход от IV к V периоду.

Виды рефлексии на разных этапах деятельности учителя статистически значимо отличаются друг от друга, что косвенно свидетельствует о различиях в динамике развития видов рефлексии.

Наибольшие различия в развитии видов рефлексии наблюдаются на втором этапе деятельности учителя. Кроме того, здесь наибольшее развитие получает перспективная рефлексия, наблюдается положительная динамика в развитии коммуникативной и ретроспективной рефлексии.

На первом этапе наиболее существенные расхождения в развитии ретроспективной и перспективной рефлексии, ретроспективной и коммуникативной рефлексии. На третьем этапе наибольшие различия наблюдаются между показателями ситуативной рефлексии с тремя другими видами рефлексии. На четвертом и пятом этапах работы учителя зафиксированы статистически значимые различия ситуативной рефлексии с ретроспективной и перспективной, ретроспективной рефлексии с ситуативной и перспективной соответственно.

На первом этапе наименьшее развитие наблюдается у ретроспективной рефлексии. На втором этапе работы учителя значение перспективной рефлексии значительно выше показателей ретроспективной, ситуативной и коммуникативной рефлексии. Наибольшие различия наблюдаются между перспективной и ситуативной рефлексией. Значение ситуативной рефлексии статистически ниже других видов рефлексий на всех этапах деятельности учителя. На третьем и четвертом этапах различий между показателями ретроспективной, перспективной и коммуникативной рефлексии не наблюдается. К четвертому этапу работы для всех видов рефлексии характерны снижения показателей. Наиболее существенный спад наблюдается у ситуативной рефлексии (по сравнению со значениями на пятом этапе). Это минимальное значение по всем средним.

Анализ особенностей динамики видов рефлексий с первого по пятый периоды деятельности учителя показал, что в разные периоды работы одни виды рефлексии отличаются от других. Это отличие носит динамичный характер. Обращение к показателю уровень рефлексии позволило выделить одну из особенностей: к четвертому этапу уровень рефлексии снижается, а к последнему пятому этапу повышается.

Библиографический список.

1. Белкина, В.Н., Карпов А.В., Ревякина И.И. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии. Ярославль, 2006.
2. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М., 2002. – 160 с
3. Разина, Т.С. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. Наук / Т.С. Разина. - Ярославль, 2002.

## К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ СПОРТИВНОГО ОТБОРА

Огородникова Л.А.

к.псх.н., доц. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Перед спортивными специалистами стоит сложная задача: выявить среди большого количества детей и подростков тех, кто имеет наибольшие потенциальные способности к тому или иному виду спорта.

Традиционно в отечественном спорте тренеры просматривают максимально возможное количество детей в детских садах и школах, учитывая состояние здоровья, конституциональные особенности, физические способности, скорость реакции, координационные возможности. Большинство тренеров особое внимание уделяют способности детей воспроизводить показанные движения. Идея о значимости психологических особенностей, в частности интеллектуальных способностей, при спортивном отборе возникла в европейском спорте только в 70-х годах XX века. Психологическое тестирование в отечественном

спорте по-прежнему используется крайне редко, а детские тренеры в большей степени полагаются на собственный опыт и интуицию, которые, к сожалению, не всегда обеспечивают надежный прогноз, зачастую приводя к ошибкам в оценке спортивной перспективности детей и подростков.

Если в сложнокоординированных (гимнастика, фигурное катание), прицельных (стрельба), циклических (лыжные гонки) видах спорта тактические способности становятся профессионально важными на стадии спортивного мастерства, то в единоборствах (бокс, борьба) и спортивных играх (баскетбол, футбол, хоккей) тактическая подготовленность спортсмена определяет приобретение спортивного мастерства, а не возникает параллельно с ним. Отсутствие специальных тактических способностей может стать преградой для становления высококлассного профессионала в противоборствах и спортивных играх.

Анализ специальной литературы показал, что игровые виды спорта предъявляют к спортсменам высокие требования, связанные с овладением техникой и тактикой игры, физическими и психологическими нагрузками. Особое значение имеет психологическая помехоустойчивость и толерантность к стрессу в условиях постоянного психического и психофизиологического напряжения. Необходимость взаимодействия с партнерами по команде на фоне противоборства с противниками требует от спортсменов-игровиков способности к тактическим взаимодействиям: быстрой оценки ситуации игры, прогнозирования действий партнеров и противников, быстроты произвольных движений и реакций, мгновенного выбора тактических действий и др. (Родионов А.В., 1973).

В отечественной спортивной психологии рассматриваются перцептивные, интеллектуальные и психомоторные тактические способности. Нельзя не признать такое деление достаточно условным. Достаточно даже поверхностного анализа тактического действия, чтобы убедиться в том, насколько синтетично проявляются все разновидности тактических способностей на каждом этапе реализации тактического действия.

Тактическое действие включает восприятие игровой ситуации, принятие решения на основе информации, полученной на этапе восприятия, и психомоторную реализацию принятого решения. На разных этапах реализации тактического действия ведущую роль действительно начинают играть различные психические и психомоторные способности спортсмена. На этапе восприятия игровой ситуации определяющими становятся сенсорно-перцептивные и attentionные способности. Но спортсмен в момент соревнований, особенно в игровых видах спорта, вынужден 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 критически оценить сформированные в прошлом спортивном опыте способы решения сходных тактических задач и выбрать наиболее адекватный. Безусловно, что и на данном этапе активными (хотя, возможно, и не ведущими) остаются способности attentionные и перцептивные. 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.

В связи с вышесказанным нам представляется более корректным использовать понятие тактическая одаренность (Основы отбора, прогноза и контроля в спорте, 2008). Отдельные психические и психомоторные способности спортсмена 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. Такой подход основан на концепции способностей, предложенной В.Д. Шадриковым (Шадриков В.Д., 1994), и позволяет рассматривать развитие тактической одаренности как системогенез входящих в нее в качестве структурных компонентов психических познавательных и психомоторных способностей. Развитие способностей представляет собой процесс развития функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию, в совокупности ее компонентов и связей; развития операционных механизмов способностей; развития оперативности в системе функциональных и операционных механизмов; овладения субъектом своими познавательными способностями через рефлексию и овладение операционными механизмами в плане конкретных психических функций. Таким образом, развитие тактической одаренности является сложным длительным процессом развития отдельных способностей: attentionных, мнемических, сенсорно-перцептивных, мыслительных, психомоторных и др., и формирования такого уровня взаимосвязей и взаимодействия между ними, который позволяет говорить о тактической одаренности как о единой системе и профессионально важном качестве личности спортсмена.

Специфика каждого конкретного вида спорта определяет, какие именно психические способности войдут в качестве структурных компонентов в тактическую одаренность. Системообразующим фактором, определяющим избирательное вовлечение в тактическую одаренность содействующих друг другу психических способностей, становится успешное освоение и реализация спортивной деятельности вообще, и тактики вида спортивной деятельности в частности.

Такой подход к пониманию тактической одаренности делает возможным рассмотрение ее как объекта психодиагностического анализа в рамках спортивного отбора. В качестве диагностических единиц исследования тактической одаренности на первом этапе спортивного отбора можно использовать основные познавательные психические функций. На наш взгляд, оценка двигательной активности, осуществляемая, как правило, игровыми методами, должна быть именно при первичном отборе дополнена исследованием перцептивных, attentionных, мыслительных, мнемических способностей, а также особенностей развития двигательных, временных, пространственных представлений. Возрастные особенности психического развития детей 7-8 лет, когда происходит отбор в игровых видах спорта, вполне допускают подобное исследование.

В структуре тактической одаренности данные способности находятся в сложных взаимоотношениях, причем однозначно выделить ведущую способность практически невозможно. На разных этапах реализации тактического действия определяющей выступает одна из этих способностей, в то время как остальные функционируют в качестве ее частных механизмов. Безусловно, выбор доминирующей способности определяется конкретной актуальной задачей спортивной деятельности.

Нами было выполнено пилотажное исследование и сравнительный анализ особенностей развития наглядно - образного мышления у молодых футболистов подросткового (12 лет) и раннего юношеского (16 лет) возраста. Гипотетически можно предположить наличие связи между способностью спортсмена выполнять тактические действия, тактическими умениями и уровнем развития наглядно-образного мышления. Общеизвестно, что наглядно-образный тип мышления доминирует в младшем школьном возрасте. В младшем подростковом возрасте в норме ведущим становится вербально-логический тип мышления, позволяющий школьникам подросткового возраста усваивать основы научных дисциплин. В соответствии с возрастными нормами у 12-летних футболистов должен быть преимущественно развит наглядно-образный тип мышления, а у 16-летних - вербально-логический. Развитие мышления в юношеском и зрелом возрасте определяется спецификой профессиональной деятельности. Вероятно, у взрослых профессиональных футболистов в связи с этим должны преобладать наглядно-образный и наглядно-действенный типы мышления. Подростки 12-ти и 16-ти лет еще не являются профессиональными игроками, но имеют достаточно большой стаж занятий футболом: средний стаж у 12-летних - 4-5 лет; у 16-летних - 8-9 лет. Мы предположили, что, если у молодых футболистов (16 лет) уровень развития наглядно-образного мышления окажется выше, чем у 12-летних, то основной причиной подобного несовпадения с возрастными нормами развития мышления будет являться именно занятие футболом, а сам наглядно-образный тип мышления можно рассматривать как профессионально важное качество футболистов.

В результате сравнительного анализа результатов пилотажного исследования мы установили, что футболистов юношеского возраста характеризует более высокий уровень развития наглядно-образного мышления, чем футболистов подросткового возраста. Преимущественное развитие наглядно-образного мышления в юношеском возрасте, на наш взгляд, можно объяснить только регулярными занятиями видом спортивной деятельности, который в силу своих особенностей и содержания опирается именно на данный тип мышления.

Таким образом, теоретический и эмпирический анализ такого профессионально важного качества спортсменов-игровиков, как тактическая одаренность, а точнее, ее структурного компонента - интеллектуальных тактических способностей на примере наглядно-образного мышления, позволяет рассматривать основные компоненты структуры тактической одаренности в качестве критериев спортивного отбора, начиная со второго этапа селекции, цель которого - определение подходящего для ребенка вида спорта.

## ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Осмехина С.И.

Вятский Государственный Гуманитарный Университет

В современных социально-экономических условиях особую актуальность приобретает проблема профессионального развития личности. В психологической науке разработаны проблемы психологического содержания, детерминации и периодизации профессионального становления личности. Вместе с тем следует признать, что недостаточное внимание уделено изучению проблемы профессионального развития личности в рамках организационной среды, ключевой характеристикой которой является организационная культура. В научном плане необходимость обращения к данной проблеме обусловливается отсутствием в психологии устоявшейся системы взглядов на понимание организационной культуры как одного из условий профессионального развития личности. Учитывая сказанное, задачей настоящей работы является выделение характеристик организационной культуры, которые способствуют профессиональному развитию личности.

Проблема детерминации профессионального развития человека относится к категории фундаментальных психологических проблем. В отечественной психологии сложилось несколько концепций, в которых профессиональное становление личности исследуется как целостный процесс. Это, прежде всего, концепции Т. В. Кудрявцева, А. К. Марковой, Ю. П. Поварёнкова, Э. Ф. Зеера. Ю. П. Поварёнков рассматривает профессиональное развитие как особый вид развития, социальная детерминация которого осуществляется на основе социально-профессиональных требований в рамках конкретной профессиональной деятельности. Он выделяет две основные стадии профессионального развития. Первая стадия (стадия социализации) характеризуется приспособлением человека к деятельности, и наличием противоречий между требованиями профессии и возможностями человека. Эти противоречия выступают движущими силами развития личности. Содержанием второй стадии профессионального развития (стадии индивидуализации) является творческое освоение человеком профессии, когда его возможности полностью соответствуют требованиям, предъявляемым ею. Для дальнейшего профессионального развития человеку необходимо самому создавать подобные несоответствия, при которых дальнейшее освоение профессии проявляется в тенденции к её рационализации вплоть до полного изменения её формы и содержания. В этом случае происходит смена детерминант развития, и основную роль начинает играть творческий потенциал личности специалиста.

Чтобы рассмотреть проблему организационной культуры как условия профессионального развития личности необходимо определить понятие и раскрыть основные функции, которые выполняет организационная культура.

По-мнению Эдгара Шейна, самого авторитетного исследователя в области культуры организаций, организационная культура представляет собой «...совокупность основных убеждений – сформированных самостоятельно, усвоенных или разработанных определённой группой по мере того, как она учится разрешать проблемы адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, которые оказались достаточно эффективными, чтобы считаться ценными, а потому передаваться новым членам в качестве правильного образа восприятия, мышления и отношения к конкретным проблемам» [1].

Ряд авторов выделяют следующие функции организационной культуры:

1. *Познавательная.* Эта функция позволяет работнику реализовать в рамках оргкультуры такие личностные мотивы, как любознательность, желание лучше осознать свой мир и своё в нём предназначение, определить своё место и статус в определённом коллективе людей, познать своё «я», свои сильные и слабые стороны.
2. *Ценностно-образующая.* Её назначение заключается в формировании у людей взглядов и отношений к смыслу жизни и правильному пониманию тех ценностей, которые предлагает окружающий человека мир.
3. *Коммуникационная.* Через познанные ценности, нормы делового поведения осуществляется установление и использование коммуникационных потоков, обеспечивающих эффективное взаимодействие между сотрудниками организации.
4. *Нормативно-регулирующая.* Эта функция благодаря своей интеграционной направленности ведёт к идентификации работниками себя с организацией, задаёт регулирующие нормы поведения работников, делая это поведение предсказуемым и управляемым.
5. *Мотивирующая.* Принадлежность к сильной организационной культуре уже сама по себе является мощным стимулом к росту производительности и желанию развиваться в рамках организации.
6. *Инновационная.* Это внешняя функция, помогающая организации выжить в условиях конкурентной борьбы, занять передовые позиции в экономике. Основу её составляет побуждение работников к творчеству, к риску и внедрению инноваций.
7. *Стабилизационная.* Эта функция заключается в развитии системы социальной стабильности в организации, достижении общего согласия на основе объединяющего действия важнейших элементов культуры, роста сплочённости коллектива.
8. *Образовательная и развивающая.* Культура всегда связана с образовательным и воспитательным эффектом. Профессиональная подготовка и профессиональное развитие сотрудников организации способствует увеличению «человеческого капитала» в организации, который она, в свою очередь, может использовать для достижения своих целей.

Приоритетность и значимость отдельных функций в организации может меняться в зависимости от типа организационной культуры, её целей, этапа развития, влияния параметров внешней среды и т.п. Однако если организационная культура в конкретной организации выполняет свои функции, можно говорить об их полном совпадении с целями и задачами профессионального развития личности.

В целом, организационная культура предполагает взаимное приспособление работников к организации и организации к работнику. На стадии социализации, когда существуют противоречия между требованиями профессии и возможностями человека, оргкультура позволяет новым работникам наиболее эффективно «вписаться» в хозяйственную систему и способ человеческих взаимодействий, характерный для данной организации. Также организационная культура может оказывать влияние и на процесс индивидуализации работника, когда он уже полностью соответствует требованиям, предъявляемым профессией. В этом случае дальнейшее профессиональное развитие личности в рамках организации возможно только в том случае, если организационная культура компании предполагает максимальное использование личностного потенциала работника для решения собственных задач, способствуя его профессиональному развитию. В противном случае организационная культура может препятствовать профессиональному развитию личности.

Таким образом, мы видим, что организационная культура оказывает влияние на профессиональное самосознание человека и является необходимым условием профессионального развития личности.

Для выделения характеристик организационной культуры, которые способствуют профессиональному развитию личности обратимся к типологии оргкультур.

Существует множество типологий, классифицирующих организационную культуру компаний. Наибольший интерес с точки зрения исследуемого вопроса представляет классификация Кима Камерона и Роберта Куинна. В соответствии с данной типологией существуют четыре типа оргкультуры: клановая, адхократическая, иерархическая (бюрократическая) и рыночная. Охарактеризуем каждую из них.

*Клановая культура:* очень дружественное место работы, напоминающее одну большую семью. Основной акцент делается на высокой сплочённости коллектива и моральном климате. В организации поощряется командная работа. Культура основывается на таких базовых ценностях как: демократия, сотрудничество, честность, работа в команде. С точки зрения исследуемого вопроса данный тип оргкультуры будет способствовать профессиональному развитию личности на этапе адаптации.

*Адхократическая культура:* динамичное предпринимательское и творческое место работы. Лидеры считаются новаторами и людьми, готовыми к постоянному развитию и самосовершенствованию. Связующей сущностью организации является преданность идее постоянного развития. Организация поощряет личную инициативу. Культура основывается на таких базовых ценностях как: постоянное саморазвитие, свободный творческий полёт самоутверждающейся личности, направленный на успешное осуществление проектов. На наш взгляд, данный тип организационной культуры в наибольшей степени будет способствовать профессиональному развитию личности в рамках организации.

*Иерархическая культура:* очень формализованное и структурированное место работы. Организацию объединяют формальные правила. Интересы коллектива ставятся выше личных интересов. Руководители заинтересованы в том, чтобы люди в организации подчинялись существующим правилам, не выходя за их рамки. Культура основывается на таких базовых ценностях как: механизмы, правила, инструкции, авторитет, иерархия, сильное авторитарное руководство. Данный тип оргкультуры может не только не способствовать, но и препятствовать профессиональному развитию личности.

*Рыночная культура:* организация, ориентированная на результаты. Люди целеустремлённы и соперничают между собой. Культура основывается на таких базовых ценностях как: индивидуализм, стремление к успеху, лидерству, концентрация на результатах. Благодаря своей жесткости в условиях рыночной конкуренции этот тип организационной культуры так же может

способствовать профессиональному развитию личности, но только при условии, что оно будет приносить реальную пользу для организации.

Итак, основными характеристиками организационной культуры, способствующими профессиональному развитию личности являются: ориентация сотрудников компании в процессе работы на постепенное совершенствование и движение только вперед; отношение к развитию внутри организации, как к основному смыслу жизни и основной ценности существования; постановка сложных, дерзновенных задач и признание права на ошибку; ценность харизмы личности в рамках организации; полная свобода инновационной деятельности, но в рамках проекта; позиционирование карьеры в организации как пути от исполнителя до генератора идей.

Таким образом, организационная культура выступает одним из условий профессионального развития. Из всех типов организационной культуры адхократический тип в наибольшей степени способствует профессиональному развитию личности, а иерархический тип организационной культуры, напротив, может препятствовать этому развитию. Изучение данного вопроса требует подробной разработки характеристик, влияющих на профессиональное развитие личности.

Примечания

1. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. - СПб: Питер, 2002. - С. 9.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

У СТУДЕНТОВ ЯГТУ И ЯГПУ (на примере специальностей «Стандартизация и сертификация качества» и «Менеджмент организаций»)

Палатова Е.Н.

асп. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Ведущим показателем профессионального развития является профессиональная идентичность, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также степени принятия себя, как профессионала. Ее становление проходит длительный путь параллельно с освоением человеком своей профессии. Одним из основных этапов профессионального развития является период обучения в вузе. Так Р. Хейвигхерст, Е.А. Климов, В.А. Бодров выделяют его как отдельный этап профессионального развития, на протяжении которого происходит целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности, ценностных представлений о данной профессиональной общности, развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей будущей деятельности. Выявление особенностей развития профессиональной идентичности на этапе обучения будущего специалиста позволит построить образовательную программу таким образом, чтобы создать благоприятные условия ее формирования.

В многочисленных исследованиях были получены данные, позволяющие раскрыть психологическую структуру профессиональной идентичности (Иванова Н.Л., Поваренков Ю.П., Шнейдер Л.Б.), выделить ее функции (Ермолаева Е.П.) и особенности формирования (Митина Л.М., Мищенко Т.В., Поваренков Ю.П.). Однако не были рассмотрены особенности формирования профессиональной идентичности в зависимости от определенной специализации студентов.

Мы в своем исследовании попытаемся выделить общие тенденции развития профессиональной идентичности в зависимости от курса обучения, а также выделить особенности, связанные со спецификой обучения по технической и социальной направленности специальности. Практическая значимость данного исследования заключается в выявлении особенностей становления профессионала, важных для составления программ сопровождения его профессионального развития и самореализации.

Цель данного исследования: выявить особенности развития профессиональной идентичности у студентов педагогического и технического ВУЗов в зависимости от курса и специализации обучения.

В качестве объекта выступает профессиональное развитие студентов технического и педагогического вузов. Предметом исследования является профессиональная идентичность студентов технического университета и студентов педагогического университета.

На основе проведенного теоретического анализа особенностей развития профессиональной идентичности и профессионализации личности, нами были выдвинуты следующие гипотезы:

- 1) Особенности структуры и уровень развития профессиональной идентичности у студентов изменяются в зависимости от определенной стадии обучения в вузе.
- 2) Структура и уровень развития профессиональной идентичности у студентов технического и педагогического университетов обладают определенной спецификой.

Понятие профессиональной идентичности трактуется неоднозначно. Разные авторы предлагают свои определения, дополнения уже существующие. Мы в своем исследовании будем придерживаться мнения, в котором профессиональная идентичность рассматривается как подвид социальной, обладающий всеми общими признаками социальной идентичности и соответствующими закономерностями ее формирования. В качестве социальной группы в данном случае выступает профессиональная, частью которой ощущает себя человек. Профессиональная идентичность - это чувство принадлежности к профессиональной группе, ощущение целостности, единства с ней.



Проведенный анализ позволил выделить наиболее подробную и обобщенную теорию, на основе которой мы будем проводить свое исследование. В психологической концепции профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова выделяются три основные линии развития профессиональной идентичности: отношение человека к себе, как профессионалу реальному и идеальному (желаемому); отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом; отношение человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности. Им соответствуют три группы показателей, которые можно использовать для анализа ее сформированности. Исследование проводилось нами на базе ЯГТУ и ЯГПУ им. К.Д.Ушинского. В исследовании приняли участие студенты 1-5 курсов, обучающиеся по специальностям «стандартизация и сертификация качества» и «менеджмент организаций». Общее количество испытуемых составило 287 человек.

В процессе анализа полученных данных, было выявлено, что общая динамика уровня развития профессиональной идентичности совпадает у студентов технического и педагогического университетов. От 1 к 5 курсу наблюдается снижение баллов, набранных студентами по этому показателю. Это может быть связано с переоценкой системы ценностей, несопадением ожиданий студентов, связанных с образом будущей профессиональной деятельности и процессом обучения в ВУЗе. В процессе обучения в ВУЗе происходит постепенное разрушение идеального образа профессии, наполнение данного образа реальными характеристиками. При этом у студентов технического университета наиболее выражен кризис 3 курса, а от 3 к 5 курсу наблюдается тенденция к повышению баллов по показателю профессиональной идентичности. У студентов педагогического университета от 3 к 5 курсу наблюдается снижение баллов по данному показателю. Это может быть связано с интеграцией и дифференциацией представлений студентов о своей будущей профессиональной деятельности, выделении из большого количества идентификационных признаков, наиболее значимых.

В ходе проведенного нами исследования гипотеза о том, что особенности структуры и уровень развития профессиональной идентичности у студентов изменяются в зависимости от определенной стадии обучения в вузе, подтвердилась. Развитие профессиональной идентичности происходит вместе с повышением профессиональной самооценки и удовлетворенности выбранной профессией, а также интериоризацией ценностей, важных для профессионала. На начальных этапах обучения студенты идентифицируют себя с идеализированным образом профессионала. В процессе обучения выстраивается реальный образ профессионала. К 5 курсу он наполняется новыми содержательными характеристиками, и студенты начинают идентифицировать себя с реалистичным образом профессионала.

Гипотеза о том, что структура и уровень развития профессиональной идентичности у студентов технического и педагогического университетов обладают определенной спецификой, подтвердилась. В процессе исследования была выявлена общая закономерность снижения уровня профессиональной идентичности у студентов технического и педагогического университетов. Это может свидетельствовать о качественной перестройке структуры профессиональной идентичности, преобразовании идеального образа профессионала в реальный. Специфика развития профессиональной идентичности у студентов технического университета заключается в тенденциях к росту данного показателя от 3 к 5 курсу. Это может свидетельствовать о том, что выстраивается новый образ профессионала, наполняемый реалистичными характеристиками, с которым идентифицируют себя испытуемые. У студентов педагогического университета от 3 к 5 курсу наблюдается снижение показателя профессиональной идентичности. Это может быть связано с интеграцией и дифференциацией представлений студентов о своей будущей профессиональной деятельности, выделении из большого количества идентификационных признаков, наиболее значимых.

Данные, полученные в ходе проведенного нами исследования, подтверждают необходимость углубления профориентационных занятий в школе, позволяющих составить реалистичный образ профессии и профессионала. Тенденция снижения уровня развития профессиональной идентичности свидетельствует о кризисном моменте ее развития и значимости профессиональной поддержки и сопровождения профессионального становления студентов. В нашем исследовании мы изучили основные особенности развития профессиональной идентичности на примере специальностей стандартизация и сертификация качества и менеджмент организаций. Это позволило выявить неоднородность в развитии профессиональной самооценки у студентов, обучающихся по различным направлениям, что подтверждает необходимость построения программы сопровождения профессионального становления студентов, учитывая выявленные закономерности в развитии профессиональной идентичности.

## СИСТЕМА МЕР, НАПРАВЛЕННАЯ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ОГРАНИЧЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Н.В.Перешеина к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы последипломного образования  
Кировская государственная медицинская академия

Педагогические условия - значимые обстоятельства, от которых зависит высокий уровень развития профессионализма деятельности личности. Условия составляют ту среду, в которой данное явление возникает, существует и развивается [5, с. 497]. Учитывая то, что компонентом системы качества образования является качество педагогических кадров, к педагогическим условиям можно отнести систему мер, направленных на повышение профессиональной компетентности преподавателей.

Как отмечает Л. В. Лыновская, до сих пор не выработана система организационно-педагогических условий, обеспечивающих помощь педагогическим работникам в адаптации к переменам в образовании [1, с. 106-107]. Наиболее значимыми, существенно влияющими на эффективность управленческого содействия преподавателям в преодолении ограничений профессиональной компетентности является следующая система мер:

- повышение мотивации преподавателей на основе стимулирования самообразовательной деятельности.

Решающим условием становления и развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя является мотивация. Мотив побуждает его к регуляции своего поведения, выражает его потребности, формирует осознанное отношение к

педагогической деятельности, определяет ее направленность.

Под мотивацией профессионального саморазвития специалиста понимается совокупность всех побуждений и условий, которые детерминируют, направляют и регулируют процесс профессионального саморазвития.

Профессиональное саморазвитие - сознательный, целенаправленный процесс повышения педагогом уровня своей профессиональной компетентности в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогического труда и личной программой саморазвития.

С целью актуализации потребностей профессионального саморазвития в процессе педагогической деятельности необходимо проведение диагностики профессиональных затруднений педагогов путем самодиагностики (организации рефлексивного процесса) и экспертных оценок.

Педагогическая диагностика позволяет создать основу для выявления затруднений в работе, способствует осознанному поиску оптимальных путей их преодоления. Особенно явно затруднения проявляются в так называемые переходные периоды: при изменении статуса учебного заведения (переходе на более высокий уровень образования); при введении государственных образовательных стандартов нового поколения и соответствующих им новых образовательных программ; при освоении преподавателем программы новой учебной дисциплины; при вступлении в должность преподавателя после окончания вуза, при переходе на работу в высшее учебное заведение с производства или из общеобразовательной школы.

Определенную положительную роль в этом процессе играет рейтинговая оценка образовательной деятельности педагогов. Главная цель применения рейтинговой оценки заключается не в ранжировании (оно может вызвать отрицательную реакцию отдельных педагогов и оказать негативное влияние на состояние психологического климата в педагогическом коллективе), а в аргументированном управленческом содействии преподавателю в преодолении затруднений. В создании обстановки заинтересованности всех членов коллектива в различных видах деятельности, в сравнении своих сегодняшних результатов с результатами предыдущего периода.

Следующая мера - содействие преподавателям в преодолении ограничений их профессиональной компетентности является создание лично ориентированной среды повышения профессиональной компетентности и комплексный характер ее ресурсного обеспечения.

Под этим подразумевается совокупность условий, обеспечивающих эффективное повышение профессиональной компетентности преподавателей на основе учета их индивидуальных ограничений, а также учет педагогов, реализующих выделенные условия.

В повышении квалификации преподавателей реализуется дифференцированный подход, основанный на результатах диагностики и самодиагностики в выявлении профессиональных затруднений педагога с учетом этапа профессионального развития, который осваивается педагогом: этап адаптации к профессии (начинающие преподаватели); этап самоактуализации в профессии; этап свободного владения профессией на уровне мастерства; этап свободного владения профессией на уровне творчества.

В соответствии с имеющимся уровнем профессиональной компетентности преподавателям оказывается консультативная помощь в разработке плана самообразования или программы саморазвития педагога.

Комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений дается в ходе аттестации. Задачей аттестации является присвоение педагогам квалификационных категорий.

Завершающей мерой управленческого содействия является мониторинг преодоления ограничений профессиональной компетентности на основе саморазвития субъектов образовательного процесса. Мониторинг представляет собой процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей. Выступая необходимым компонентом эффективного управления, педагогический мониторинг «идет дальше традиционной диагностики благодаря своей регулярности, строгой направленности на решение задач управления и высокой технологичности» [4, с. 6].

В качестве одного из основных объектов мониторинга рассматривается профессиональное совершенствование педагогического состава высшего учебного заведения.

Мониторинг профессионального развития оказывает большое влияние на педагога. Внешняя информация о сильных и слабых сторонах его деятельности и личности перерастает во внутреннюю саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг и, как следствие – саморазвитие [2, с. 30].

Для эффективного преодоления преподавателями ограничений своей профессиональной компетентности данные условия должны реализоваться в целостной совокупности, поскольку только их комплексное использование способно поддержать процессуальную, информационную, деятельностьную и результативную стороны управленческого содействия преподавателям в этом направлении их деятельности.

#### Литература

1. Лыновская Л. В. Организационно-педагогические условия адаптации педагогических работников к компетентностному подходу в профессиональном образовании // Профессиональное образование. Приложение «Новые педагогические исследования». - 2007. —№4.-С. 106-108.
2. Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э.Ф. Зеера. - Екатеринбург:Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996.
3. Репин С.А., Сидоров СВ. Управление сельской школой на основе системного подхода: Монография. —Челябинск: Фрегат, 2006.
4. Севрук А.М., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе: Учеб. пособие. - М.: Педагогическое общество

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-РЕКЛАМИСТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Плуженская Л.В.

ст.преп. кафедры теории коммуникации и рекламы

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Как показывают исследования психологов (Бурмакова Ф.А., 2007) в рекламной индустрии модели личности специалистов в области менеджмента, маркетинга, дизайна и копирайтинга значительно различаются как по степени выраженности индивидуально-личностных качеств, так и по содержательным характеристикам предпосылок их профессионального развития. Поскольку содержание предпосылок профессионального развития и степень выраженности индивидуально-личностных качеств являются признанным фактором успешности профессионального развития, то эти характеристика считают профессионально важными качествами личности специалиста по рекламе в различных областях.

Профессионально важными качествами, как предпосылками профессионального развития рекламистов разного профиля, названы:

- для специалистов в области «менеджмент в рекламе» более высокие уровни развития организаторских способностей, практического математического мышления, аналитических способностей, регуляторного процесса «оценка результатов»; у них преобладают такие профессионально-ценностные мотивы как «предпринимательство», «менеджмент», «стабильность работы», «автономия»;
- для специалистов в области «маркетинг в рекламе» показатели экстраверсии и нейротизма, индуктивного мышления, аналитических способностей, профессиональных мотивов «стабильность работы» и «вызов»;
- для специалистов в области «копирайтинг» высокий уровень развития вербальной креативности, индуктивного мышления; стремление развивать профессиональную компетентность и работать автономно;
- для специалистов в области «дизайн в рекламе» более высокие показатели невербальной креативности, способности к пространственному обобщению, регуляторному процессу «моделирование».

Кроме того, следует отметить, что в рекламном деле выявлены существующие специфические симптомы психического выгорания, свойственные «менее успешным» специалистам по сравнению с успешными специалистами одинакового стажа. «Менее успешные» рекламисты демонстрирует в меньшей степени выраженные профессионально важные качества по сравнению с более успешными сотрудниками. «Успешных» менеджеров характеризуют более высокие уровни развития вербальной и невербальной оригинальности, профессиональной ценности «служение», осознанной саморегуляции, регулятивных процессов «планирование» и «моделирование», а также менее выражены симптомы деперсонализации. Для «успешных» маркетологов в меньшей степени характерны эмоциональные нарушения в межличностных отношениях. Дизайнерам, обозначенным как «успешные», свойственен нормальный эмоциональный фон по сравнению с «менее успешными» дизайнерами, для которых характерны симптомы эмоционального истощения, проявление деперсонализации. «Успешные» копирайтеры обладают более выраженными вербальной креативностью, профессиональной мотивацией, ориентациями на профессиональное развитие и самосовершенствование, на независимость в работе, а также им в меньшей степени свойственны редукция личных достижений и реже встречаются негативные эмоции в межличностных профессиональных отношениях.

В связи с изложенным при подготовке к производственной практике студентам, обучающимся по специальности «Реклама», было предложено описать свои пожелания к отрасли, организации, должности и рабочему месту, где должна будет проходить практика. Однако были выявлены следующие существенные обстоятельства: в 2006 г. 85 % студентов, обучающихся по специальности, не смогли сформулировать свои пожелания или требования к предполагаемому месту производственной практики (в 2007 г. количество таких студентов составило 78 %, в 2008 – 75 %). Большинство опрошиваемых не определили ни субъект рекламного рынка, где бы хотели проходить производственную практику; не назвали отрасль, к которой должна принадлежать организация; не назвали специализацию или должность, в ранге которой они хотели бы проходить практику; не назвали профессиональных знаний, умений, навыков или их содержания, которые они хотели бы получить или совершенствовать на рабочем месте в период производственной практики. То есть, своих образовательных, профессиональных и карьерных целей на период производственной практики эти студенты декларировать не смогли. Ими были запрошены предложения субъектов рекламной отрасли, которые рассматривались кафедрой в качестве баз производственной практики. Также студенты не смогли продемонстрировать свои профессиональные достижения ни в форме профессиональной автобиографии (резюме), ни в форме профессионального досье (портфолио).

При этом следует отметить, что успеваемость этих студентов по профильным дисциплинам, таким как: маркетинг, менеджмент, массовые коммуникации и медиапланирование, разработка и технологии производства рекламного продукта, рекламный менеджмент, рекламный маркетинг, выставочный менеджмент была положительной, они все были аттестованы и допущены к производственной практике.

Концепция профессионального становления Ю.П. Поваренкова выделяет три основные уровня развития профессиональной идентичности (ПИ). Первый уровень характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу.

Показателем этого уровня является реальная или прогнозируемая профессиональная самооценка. Второй уровень характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом и показателем является оценка удовлетворенности человека трудом. Третий уровень связан с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности.

В сложившейся ситуации уровень профессионального становления студентов-рекламистов может быть отнесен ни к первому, ни ко второму.

Также следует сделать вывод о том, что совокупность знаний, умений и навыков, осваиваемых студентами в период обучения их профессиональным дисциплинам в форме аудиторных занятий в соответствии с учебными планами по специальности, рабочими учебными программами и методическими материалами не влекут за собой естественное профессиональное становление личности и не формируют профессиональную идентичность.

Создавшаяся ситуация была определена как проблемная образовательная ситуация. Для ее уточнения и внесения корректив в образовательный процесс были проведены дополнительные исследования. В результате проведенных опросов были получены следующие данные.

1) 90 % студентов затрудняются в определении понятий профессия, специальность (специализация) и должность: в период проведения опроса до 70 % студентов пятого выпускного курса просят дополнительно разъяснить отличия этих понятий; многие в графах «специальность» и «должность» указывают одно и то же - «специалист по рекламе».

Также большинство не владеет понятием «квалификация» - 26 % опрошенных указали, что им не известны квалификационные характеристики специалиста по рекламе. Из числа «знающих квалификационные требования к специалисту по рекламе» 13 % указали в качестве источника квалификационных требований учебники по менеджменту, маркетингу и основам рекламы, а также лекции по профессиональным дисциплинам, а 87 % студентов указали, что им не известны источники квалификационных требований к специалисту по рекламе. Также им не известны источники квалификационных требований к выпускнику по специальности «Реклама».

2) 78 % опрошиваемых отказались самостоятельно по 5-тибалльной шкале (5 – наивысший балл) оценить свои профессионально значимые знания, умения, навыки. 17 % оценили себя на 3 балла, 5 % на 4 балла. На 5 баллов себя не оценил ни один человек.

3) Профессиональную автобиографию (резюме) и профессионального досье (портфолио) никто из числа опрошиваемых не представил. При этом 65 % считают, что им «нечего представить» в резюме или портфолио. 46 % утверждают, что незнакомы с понятиями «профессиональная автобиография» (резюме) и «профессионального досье» (портфолио).

4) При подготовке исследования по оценке профессионализации студентов, обучающихся по специальности «Реклама», было высказано предположение, что ценности студентов, получающих высшее профессиональное образование, могут быть рассмотрены как сильная мотивация при выполнении производственных заданий на производственной практике в соответствии с основными положениями процессуальной теории мотивации (теории справедливости С. Адамса, теории ожиданий Б. Врума, теории постановки целей Э. Локке).

В 2006, 2007, 2008 гг. было проведено исследование по выявлению ценностей студентов и соответствию представлений студентов о формах профессиональной деятельности реальным предложениям работодателей. Для изучения ценностей была использована методика Панфиловой, применяемая на предприятиях при изучении мотивации сотрудников. По результатам опроса было установлено, что иерархия ценностей у студентов выглядит следующим образом: 1 - высокое материальное положение; 2 - возможность для продвижения, карьерного роста; 3 - возможность получения дополнительного вознаграждения; 4 - возможность личностного роста, обучения и развития; 5 - наличие хороших товарищей по работе; 6 - наличие хорошего начальника; 7 - возможность получения признания за свой вклад; 8 - работа предъявляет высокие требования, она проблемна и сложна; 9 - возможность использования знаний, умений, навыков; 10 - гарантия занятости; 11 - предоставляется персональная ответственность; 12 - хорошие условия работы и безопасность труда.

В результате проведенного исследования ценностей студентов, в 2006 г. было выявлено, что 70 % студентов заявили о своем приоритете высокого материального положения. На период производственной практики у работодателей было запрошено соответствующее количество стажерских мест, способных обеспечить эту потребность. По мнению работодателей, подобной характеристикой обладает специализация менеджера по продажам рекламных возможностей (торгового агента на продаже рекламных площадей, времени, рекламных услуг). Однако только 16 % студентов выразили желание стажироваться по этому направлению, а по итогам производственной практики остались работать в этой сфере только 8 %. В 2007 г. 68 % студентов заявили о приоритете высокого материального положения. Однако на соответствующую практику вышли 11 %. В 2008 году 60 % студентов заявили о приоритете высокого материального положения, на соответствующую практику вышли 10 %.

В сложившейся ситуации в соответствии с концепцией профессионального становления Ю.П. Поваренкова уровень профессионального становления студентов-рекламистов не может быть отнесен и к третьему уровню. Также в соответствии с теоретическими основаниями Локка по постановке целей следует сделать вывод о том, что декларируемые студентами ценности не идентифицируются ими как сознательные цели и намерения в достижении профессионального и личностного роста.

Проведенное исследование показало, что большая часть студентов не готова к профессиональной активности, к управленческой деятельности и профессиональной карьере: у студентов отсутствует умение целеполагания в профессиональном обучении, студенты не готовы к социально-психологической адаптации в профессиональном трудовом коллективе, к индивидуальному планированию трудовой профессиональной деятельности, отсутствуют профессиональные планы - в целом отсутствуют знания и умения в области профессиональной идентификации и карьерного самоменеджмента, будущие специалисты не готовы заниматься самообразованием, чтобы восполнить пробелы; у студентов наблюдается несоответствие представлений о выбранной профессии требованиям Государственного образовательного стандарта по специальности и требованиям, которые предъявляет современное общество и рынок труда. Как показывает многолетний опыт организации практик для студентов, обучающихся по

специальности «Реклама», отсутствие перечисленных знаний и умений оказывает негативное влияние на взаимоотношения студентов с трудовыми коллективами и с руководством предприятий, принимающих студентов на практику, на личные впечатления студентов о профессии и результаты профессионального обучения в целом.

Разрешением сложившейся ситуации является присутствие в дидактическом процессе профессионального обучения этапа обучения профессиональному трудовому самоуправлению (карьерному самоменеджменту) и способам его успешной реализации. Функционально этот этап предназначен для формирования адекватной профессиональной идентичности, обучения трудовому профессиональному самоуправлению и успешного профессионального становления личности рекламиста в период профессионального обучения. Структурно этап представлен единой методикой индивидуального сопровождения студентов в профессиональном становлении, управлении и организации их личной профессиональной деятельностью. Формально этап присутствует в учебном плане по специальности как организационная форма обучения - учебно-ознакомительная и производственная практики.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОАО РЖД АОР ЖДБ

Примаченко Я.В.

ст.преп. кафедры «Психология», директор Психологического центра  
Дальневосточный государственный университет путей сообщения  
Хабаровск

Основные задачи практики, на которые ищут ответ исследователи в области лидерства и руководства это: подготовки руководителя-лидера, возможность прогнозирования какой конкретный индивидуум успешно займет лидерскую позицию, при каких условиях достигнет лидер в позиции руководителя поставленной цели. Подчеркивая, значимость лидерских характеристик для эффективного руководства, остается проблематичным возможность определения универсальных индивидуальных характеристик, соотношение которых однозначно свидетельствовало об успешности руководителя, как лидера. Существует необходимость определения и формирования лидерского потенциала у будущего руководителя как метасистемного качества, как основу для создания нового мышления и поведения перспективного руководителя.

В самом общем понимании, потенциал представляют совокупность наличных средств, возможностей в некоторой области, некотором отношении (Словарь психолога-практика, 2001), способность человека преодолевать действия неблагоприятных факторов, развитие и проявление личностных качеств в динамическом взаимодействии человека и его социокультурного окружения (Марков В.Н., 2001).

Рассматривая лидерство в профессиональной деятельности руководителя как качество личности, направленное на эффективное осуществление руководства, мы определяем лидерский потенциал руководителя как самоуправляемую интегральную системную характеристику внутренних возобновляемых характеристик личности руководителя (знания, лидерские способности, характерологические особенности), которые развиваются и проявляются в динамическом взаимодействии руководителя и его социокультурного окружения. Лидерский потенциал является основой способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности, сохранять стабильность управленческой деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Структурными компонентами лидерского потенциала выступают: лидерские, интеллектуальные, творческие, волевые качества и способности, психологические социально-ориентированные и профессионально-ориентированные качества руководителя как субъекта деятельности.

Исследования Ю.П. Поваренкова, А.К. Марковой, Л. Маллинз, Э.Ф. Зеер (Зеер Э.Ф., 2000) и др., а также изучение ими материалов о жизни выдающихся зарубежных управляющих, показывают, что в жизненном профессиональном развитии руководитель проходит ряд этапов (Маркова А.К., 1996). Первым является введение в профессию - время обучения человека профессии руководителя в образовательном учреждении и до начала самостоятельной практической работы. Именно на этой стадии предполагается формирование профессионально-важных качеств, определяющих успешность в деятельности руководителя (Зеер Э.Ф., 1988).

Исходя из этого, с целью диагностики лидерских качеств на этом первом этапе нами была сформирована выборка студентов (560 человек), получающих высшее образование в Дальневосточном государственном университете путей сообщения, средний возраст респондентов 20 лет, средний балл успеваемости 4,07 балла.

В исследовании были использованы следующие психологические методы: методика оценки выраженности лидерских тенденций (С.И. Ерина, П.Н. Иванов), методика оценки «эмоционального интеллекта» (Н. Холл), методика изучения стиля саморегуляции поведения (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз), а также тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев), многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-PF), методика «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), опросник «Готовность к риску» (Г. Шуберта), методики «Мотивация успеха» и «Избегание неудач» (Т. Элерс), методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), методика «Направленность личности» (В. Смекайл, М. Кучер).

Мы исходили из предположения, что студенты должны обладать в определенном соотношении профессиональными знаниями и познавательными способностями, определенными субъектными качествами (активность, инициативность, самостоятельность), лидерскими качествами (как потенциальными, так и уже проявившимися). Вся выборка студентов была разделена на 3 группы, в соответствии со степенью проявленности профессиональных или лидерских качеств.

1 группу - «Отличники», составили хорошо обучающиеся студенты, проявившие себя в олимпиадах или научной активности - средний балл успеваемости 4,9 баллов и более.

Во 2 группу - «Лидеры», были включены студенты, соответствующие по своим качествам нормативным данным выраженности лидерских тенденций, определенным в ранее проведенном исследовании для группы перспективных руководителей РЖД. Студенты в этой группе имели значения более 6 баллов по следующим шкалам теста Р. Кеттелла: Е (степень доминирования-подчиненности), Н (робость-смелость), Q2 (конформизм - неконформизм), Q1 (восприимчивость к новому радикализму). Кроме того, они уже проявили эти качества.

В 3 группу - «Актив», вошли студенты, имеющие средний или ниже среднего уровень успеваемости, проявившие активную общественную позицию в активе университета (данные сопоставлены со списком студенческого актива университета).

Сравнительный анализ данных по выраженности лидерского потенциала показал наличие статистически значимых различий по многим психологическим параметрам.

1) Лидерские способности - более выражены у респондентов 2 группы - «Лидер», остальные имеют средний уровень их проявления. В межличностном общении «отличники» чувствуют себя менее уверенно, им сложно отстаивать свою точку зрения и влиять на ситуацию.

2) По интеллектуальным качествам при одинаковом (в норме) уровне общего интеллекта студенты - лидеры превосходят: они способны быстро переходить на другой вид деятельности в неожиданно меняющихся обстоятельствах, имеют более развитое позитивное мышление, и благодаря этому они готовы более полно реализовать свои способности и чаще достигать поставленных целей. Студенты-лидеры способны гибко изменять модель значимых условий и программу действий, более ориентированы на успех, верят, что справятся, уверены в себе, не испытывают страха, скованности и не задумываются о границах своих способностей, полагаясь не только на свои знания и умения, но и на случай или свой здравый смысл. Отличительной особенностью интеллектуальной сферы активистов является более развитая сформированность потребности продумывать детализированный и развернутый план деятельности и функции планирования. Отличительной чертой этой сферы у «Активистов» является более низкий уровень интеллекта, но более выражена мотивация неуспеха, слабее, чем у остальных респондентов сформирована функция программирования.

3) Волевые качества студентов «лидеров» характеризуются высоким уровнем ответственности за свои действия, склонностью полагаться на собственные силы, уверенностью в осуществление планов, и в целом, сформированностью эмоционально-волевой сферы. Одновременно с этим, им свойственны эмоциональная устойчивость, сдержанность и с этих позиций «лидеры» представляют более зрелых субъектов деятельности и имеют более развитые профессионально-важные качества руководителя. Самые низкие показатели сформированности волевых ресурсов, имеют студенты группы «активисты» и «отличники».

4) Психологические социально-ориентированные качества у студентов всех групп, несмотря на хороший баланс общительности, развиты слабо, у них не сформирована личностная направленность, они имеют низкий уровень эмпатии и коммуникативных качеств, в процессе межличностного общения им трудно идентифицировать, описывать, перерабатывать и в дальнейшем выражать эмоции.

5) Творческие способности, нестандартное, творческое мышление, в той или иной мере свойственны всем студентам, однако на практике их реализация наблюдается только у студентов группы «Активисты».

Таким образом, способность исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности, сохранять стабильность управленческой деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий, и более выраженные профессионально-важные качества руководителей имеют студенты 2 группы «Лидер». И именно эти показатели могут лечь в основу отбора и прогнозирования успешного профессионального становления будущего руководителя.

## СТАНОВЛЕНИЕ И ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Рукавишникова Н.Г.

к.псх.н., доц. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Знание закономерностей динамики мотивации в условиях профессиональной деятельности важно как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Серьезное внимание генезису мотивационной сферы личности в процессе профессионализации уделяется в концепции системогенеза профессиональной деятельности. По мнению В.Д. Шадрикова (Шадриков В.Д., 1982), принципиальным этапом освоения любой деятельности является ее принятие. Решение этого вопроса будет определяться тем, насколько представления человека о профессии будут соответствовать его потребностям. Выбирая профессию, человек как бы проецирует свою мотивационную структуру на профессиональную деятельность, через которую возможно удовлетворение тех или иных потребностей. Чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большее удовлетворение от труда. Только человек с широкими жизненными интересами, с богатыми потребностями способен на вдохновенный и творческий труд (Шадриков В.Д., 1996). Оценивая связанные с профессиональной деятельностью факторы, способные удовлетворить потребности данной личности, с учетом своих способностей, а также условий деятельности, человек приходит к решению - принять или не принять данную профессию. Принятие профессии порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом функционирования психологической системы профессиональной деятельности (Шадриков В.Д., 1982).

Среди зарубежных концепций профессионального развития, с нашей точки зрения, интерес представляет модель Д. Сьюпера. Анализируя фазы жизненного пути личности, он уделяет главное внимание субъективным факторам выбора профессии и профессиональной деятельности: соотношению Я-концепции и образа Я профессионала. Именно степень идентификации «Я» с образом профессионала, по его мнению, и определяет выбор данной сферы деятельности; при этом образ профессионала выступает эталоном. Динамика соотношения образа профессионала и образа «Я», степень их идентификации - важный индикатор динамики мотивационной сферы личности в процессе профессионализации.

Основная масса исследований отечественных психологов посвящена изучению изменения мотивации личности на разных этапах профподготовки, связанных с разными уровнями овладения профессией. Таковы исследования Т.Л. Бадоева, В.Н. Брагиной, Р.С. Вайсмана, В.И. Ковалева и др. Основные выводы этих психологов можно свести к следующему:

- 1) мотивация профессиональной деятельности имеет многоуровневую структуру;
- 2) она претерпевает изменения в процессе профессиональной подготовки, прежде всего, в сторону иерархизации, хотя при этом изменяются сила и устойчивость мотивов, их множественность и структура; мотивация становится все более адекватной будущей профессиональной деятельности;
- 3) наибольшие изменения претерпевает мотивация деятельности;
- 4) наиболее устойчивы широкие социальные мотивы;
- 5) имеется обратная связь между силой утилитарных мотивов и успеваемостью и прямая - между научно-познавательными и профессиональными мотивами;
- 6) успешность деятельности зависит от силы и устойчивости мотивов, их множественности, структуры и иерархии (Ковалев В.И., 1988).

В работах отечественных психологов отмечается, что профессиональная подготовка во многом имеет иные цели, иное содержание, чем профессиональная деятельность. Соответственно отличаются и предъявляемые к тому и другому виду деятельности требования. Вследствие их несоответствия возникает положение, при котором, как пишет В.И. Ковалев, чем более адекватной процессу профессиональной подготовки будет мотивационная сфера личности, тем большие затруднения человек встретит при переходе к профессиональной деятельности. И, наоборот, чем адекватнее мотивационная сфера профессиональной деятельности, тем более сложной будет адаптация при прохождении курса профессионального обучения.

В процессе дальнейшего освоения профессиональной деятельности, в ходе обучения и трудовой деятельности, происходит развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: происходит трансформация общих мотивов личности в трудовые; с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов (Шадриков В.Д., 1982).

Вполне понятно, что все многообразие потребностей человека не может быть замкнуто на профессиональной деятельности. В профессиональной деятельности человек удовлетворяет только часть своих потребностей. Но даже та часть потребностей, которая удовлетворяется в деятельности, претерпевает определенные трансформации в плане конкретных условий и формы их удовлетворения. Поэтому процесс формирования мотивов трудовой деятельности, продолжая мотивационный процесс принятия профессии, заключается, прежде всего, в дальнейшем раскрытии возможностей профессии по удовлетворению потребностей работника в конкретных формах, т.е. в раскрытии мотивационного потенциала профессии. Например, познавательные потребности могут быть удовлетворены в различных формах изобретательской деятельности; потребность в престиже, признании, достижении и повышении статуса, потребность в общении опосредуются уровнем профессионального мастерства.

В 50-х годах XX века А. Маслоу представил развитие человеческой личности как восхождение по, своего рода, лестнице потребностей. По мере насыщения потребностей низшего уровня мотиватором становится расположенная следом группа более высоких потребностей. В индустриальной психологии эту теорию развил Ф. Херцберг. Он разделил схему А. Маслоу на две части. Физические условия, безопасность, оплата труда, отношения трудовой зависимости - он отнес к факторам гигиены труда или гигиенистам. Они могут создать иллюзию удовлетворенности, но не вызовут творческого подъема, активной установки на производительный труд. Подлинные же мотиваторы относятся к трем верхним ступеням схемы. Разнообразие труда, самостоятельность, профессиональный рост, ощущение важности порученного дела, успеха в преодолении трудностей, самоактуализации - все это порождает положительные эмоции, делает работу более привлекательной. По мере развития личности работника все больший смысл для него приобретают факторы-мотиваторы.

Схемы А. Маслоу и Р. Херцберга мы дополнили структурой основных потребностей личности, разработанной В.Д. Шадриковым (Шадриков В.Д. 1982). В.Д. Шадриков, анализируя научные исследования по проблемам мотивации, выделил три основные шкалы классификации мотивов: шкала осознанности - неосознанности, врожденности - приобретенности, а также шкала качественной характеристики. В качественном отношении он выделяет три категории потребностей: материальные, духовные и социальные.

Анализ выделенных подходов к мотивации человеческого поведения и деятельности привел нас к вычленению следующего перечня основных потребностей личности, выступающих в качестве побудительной причины ее профессиональной деятельности: материальные потребности (потребность иметь определенное материальное обеспечение за свой труд и т.д.); потребности в безопасности (потребность иметь гарантию занятости, жилье, медицинское обслуживание, безопасный труд и т.д.); социальные потребности (потребность в общении, в принадлежности к определенной социальной группе, потребность в служении обществу, в профессиональном продвижении, в престиже и т.д.); потребности в уважении и самоуважении (потребность в социальном признании, в понимании и уважении со стороны коллег, в самоуважении); потребность в самореализации и творчестве (потребность в реализации своих идей, планов, своей индивидуальности в работе, потребность в самоактуализации, познавательные потребности).

В системогенетическом подходе потенциальные возможности профессии по удовлетворению потребностей работника называют мотивационным потенциалом профессии (Шадриков В.Д., 1982). Примером может служить педагогическая профессия. Ее

привлекательность для личности определяется возможностью удовлетворения в ней целого ряда высших, психогенных потребностей: потребности в общении, постоянном взаимодействии с людьми; потребности в профессиональном продвижении, росте; потребности в социальном признании, любви и уважении; потребности заниматься любимым делом; потребности в принесении пользы обществу; потребности в познании; потребности в самореализации.

Осознание личностью мотивационного потенциала профессии является важнейшим условием ее профессионализации. В ходе профессионализации потребности личности (Шадриков В.Д., 1982) находят свой предмет в деятельности и, таким образом, идет формирование структуры профессиональных мотивов и их осознание. В результате этого процесса устанавливается личностный смысл деятельности (Леонтьев А.Н., 1983) и отдельных ее аспектов. Осознание личностного смысла деятельности находит отражение в характере выполнения отдельных действий и деятельности в целом. Анализ сдвигов в мотивационной сфере у работников в процессе углубления их профессиональной направленности обнаруживает как основную закономерность все большее соответствие между личностным смыслом труда и его объективным содержанием. Таким образом, если принятие деятельности порождает стремление выполнить ее определенным образом, то установление личностного смысла ведет к дальнейшему ее преобразованию (совершенствованию, улучшению), что, в конечном счете, проявляется в формировании специфической психологической системы деятельности (Шадриков В.Д., 1982).

С точки зрения системогенетического подхода, в процессе профессиональной деятельности в мотивационной сфере личности происходят значительные изменения. Человек, овладевая профессией, раскрывает в ней все новые аспекты, грани, способные удовлетворить его потребности. Мотивы, связанные с содержанием или процессом трудовой деятельности, делают близким и нужным человеку наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение. Другие мотивы отражают потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных, связанных с нею обстоятельствах.

Мотивы, связанные с содержанием или процессом деятельности обеспечивают то неустанное внимание к ней, ту увлеченность, которые приводят к развитию соответствующих профессиональных способностей. Эти мотивы побуждают человека оценивать себя, свои знания, умения, качества личности в сравнении с требованиями деятельности, т.е. осуществлять профессиональное самопознание. Тем самым, эти мотивы являются важнейшей психологической предпосылкой профессионального совершенствования специалиста. Само возникновение этих мотивов свидетельствует о том, что профессиональная деятельность приобрела непосредственную личную значимость для человека. Преобладание данных мотивов есть, вместе с тем, и субъективная предпосылка достижения удовлетворенности своим трудом. К числу таких мотивов относят также сознание своего долга, переживание общественной необходимости и значимости труда.

По мнению П.А. Шавира (Шавир П.А., 1985), для того, чтобы в процессе труда стимулировалось развитие человека, раскрытие и рост его творческих сил, необходимо, чтобы доминирующими для него стали мотивы, внутренне связанные с содержанием труда, а при отсутствии интереса к труду - мотивы долга и общественной необходимости. Значимость других мотивов в структуре профессиональной направленности зависит от того, дополняют ли они мотив, отвечающий объективному содержанию профессии или «конкурируют» с ним.

Как отмечает В.Д. Шадриков (Шадриков В.Д., 1982), удовлетворенность трудом возрастает по мере усложнения профессии, увеличения в ней творческих компонентов, позволяющих работнику проявлять личную инициативу, реализовывать багаж знаний и умений. Это относится и к педагогической профессии. По мере роста профессионального мастерства педагог должен видеть пути самовыражения, самоактуализации в деятельности. Как отмечает Н.В. Кузьмина (Кузьмина Н.В., 1990), важнейшим признаком направленности является мера удовлетворенности трудом, основанная на осознании правильности выбора профессии, соответствия своих способностей требованиям профессии, результативности своего труда. Удовлетворенность педагогической деятельностью наступает тогда, когда существует соответствие между потребностями личности и мотивационным потенциалом педагогической профессии, с одной стороны, а также требованиями педагогической деятельности к личности работника и ее возможностями, с другой.

Мотивация организует целостное поведение, повышает трудовую активность, оказывает существенное влияние на формирование цели и выбор путей ее достижения, т.е. мотивация оказывает существенное влияние на весь процесс генезиса психологической системы профессиональной деятельности в целом.



## ОТПРАВНЫЕ ИДЕИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Румянцева Т.В.

к.псих.н., доц. кафедры педагогики и педагогической психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Современные условия быстрых социальных изменений предъявляют особые требования к личности будущего специалиста, выдвигают задачу развития профессионального и личностного самоопределения, повышения эмоциональной устойчивости по отношению к многочисленным стрессовым ситуациям, которыми насыщена профессиональная деятельность (Румянцева Т.В., 2005). Перечисленное делает необходимым повышение социально-психологической адаптированности, поддержание и формирование стабильной позитивной профессиональной идентичности у студентов в процессе обучения в вузе, что не возможно осуществить без предварительных исследований особенностей трансформации профессиональной идентичности студентов в меняющихся социальных условиях.

В данной статье рассмотрим некоторые исходные идеи и положения для исследования профессиональной идентичности в процессе вузовской адаптации. Прежде всего отметим, что категории «социальная адаптация» и «идентичность» являются одними из самых востребованных в современных исследованиях социальной психологии и психологии личности. С нашей точки зрения, совместное рассмотрение проблемы профессиональной идентичности и социально-психологической адаптации наиболее целесообразно при следующих исходных теоретических позициях:

1) Социальная адаптация в контексте жизненного пути личности задает жизненную стратегию и позицию личности (Абульханова-Славская К.А.). Социально-психологическая адаптация выступает в качестве интегративного показателя состояния человека, отражающего его возможность выполнять определенные психосоциальные функции: адекватно воспринимать окружающую действительность и собственный организм, иметь адекватную систему отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха, способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (активность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других (Психология адаптации личности, 2006; Реан А.А., 1995).

2) Идентичность входит в структуру качеств, образующих психологическую основу сознательного поведения (Андрева Г.М., Лебедева Н.М., Иванова Н.Л., Стефаненко Т.Г., Abrams D., Hogg M., Tajfel H.) (Иванова Н.Л., 2004). Она способствует реализации следующих основных функций: ориентационной (поиск своего места в мире, ориентировка); ответ на вопросы: «Каков социальный мир вокруг меня?» «Где Я в этом мире?»; структурной (дифференциация Я от не-Я, сохранение определенности, соотношение детерминизма и неопределенности); ответ на вопросы: «Кто Я?» «Кто свой, кто чужой?»; целевой (целеполагание, контролирующее воздействие на личность путем регулирования мотивационных, ценностных и поведенческих реакций индивида, построение модели поведения, приспособление к новым социальным условиям); ответ на вопросы: «Что и как я делаю?» «Какой мне сделать выбор?»; экзистенциальной (осмысление самого себя и сохранение своей сущности (собственный духовный потенциал), прогнозирование); ответ на вопросы: «Какой смысл имеет для меня групповое членство?», «В чем моя сущность?». (Иванова Н.Л., 2003).

Практическая направленность исследований, связанных с оказанием помощи в адаптации студентов к обучению в вузе, выдвигает задачу определения не только проявлений желаемого состояния идентичности, но и определение признаков и показателей кризиса идентичности. С нашей точки зрения, наиболее приемлемым термином для обозначения желаемого состояния идентичности у студентов вуза выступает термин «адаптивная идентичность» (или «адаптивное состояние идентичности») (Румянцева Т.В., 2005). Вводя понятие «адаптивное состояние идентичности», мы опираемся на психоаналитический подход, рассматривающий в качестве основной функции идентичности адаптацию в широком смысле этого слова и идеи Э. Эриксона, который, исследуя динамическую адаптивную функцию идентичности, ввел понятие кризисов личностной идентичности (Эриксон Э., 1996).

Применяя к понятию идентичность, понимание социально-психологической адаптации как показателя состояния человека, характеризующего его возможность выполнять определенные психосоциальные функции, нами были выделены проявления адаптивной идентичности. Если кризисное состояние идентичности подразумевает неопределенность и дисгармоничность идентичности, утрату ценностных и позитивных представлений о себе и своей группе, то адаптивное состояние идентичности предполагает благополучие и определенность идентичности. Адаптивная идентичность позволяет человеку осуществлять приспособление к различным ситуациям, регулировать поведение. С нашей точки зрения, об адаптивном состоянии идентичности можно говорить тогда, когда идентичность успешно осуществляет все жизненно важные функции, которые ожидаются от нее как целостного системного образования, призванного сохранять целостность и непрерывность Я, несмотря на социальные изменения. Проведенные нами исследования показали, что в качестве признаков кризиса идентичности выступают следующие проявления: преобладание показателей рефлексивного Я над всеми остальными показателями в структуре идентичности; отсутствие или недостаточная представленность показателей перспективного Я, деятельного Я, отсутствие прямого обозначения пола (Румянцева Т.В., 2006).

3) Профессиональная идентичность, являясь важнейшим компонентом общей идентификационной структуры личности, играет ведущую роль в профессиональном и социальном самоопределении. Она является основой для построения модели поведения и прогнозирования, служит системой координат для осмысления профессионального и личного опыта. Позволяет более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности и профессиональном сообществе (Иванова Н.Л., Румянцева Т.В.). Анализ закономерностей становления профессиональной идентичности рассматривается как важное

условие повышения эффективности деятельности персонала организаций и предприятий. Формирование профессиональной идентичности является одним из ведущих критериев профессионального развития личности (Поваренков Ю.П., Мищенко Т.В.). Несмотря на большое количество научных публикаций, посвященных проблеме профессиональной идентичности, остаются нерешенными многие вопросы теоретического и практического плана, определяющие трудности исследования данного феномена и в целом недостаточное количество эмпирических отечественных исследований на данную тему. Назовем ключевые трудности, с которыми, на наш взгляд, связаны проблемы исследования профессиональной идентичности. Их можно объединить в три большие группы. Во-первых, это концептуально - методологические трудности, связанные с неоднозначным рассмотрением ряда теоретических вопросов. Так, нет определенности в понимании места профессиональной идентичности в общей структуре личности. Для продвижения в исследовании проблемы профессиональной идентичности важно понять, какое место она занимает в общей идентификационной структуре личности, а именно в отношении к полюсам «социальный-личностный». Требуется своего уточнения роль профессиональной идентичности в профессиональном и социальном самоопределении личности. Что же все-таки означает понятие профессиональная идентичность? С чем или с кем себя идентифицирует человек в процессе профессионального становления? Чем отличаются понятия профессиональной идентичности и организационной идентичности? Что понимается под кризисом профессиональной идентичности? С какими ключевыми категориями и понятиями связана профессиональная идентичность? Во-вторых, это методические трудности, связанные с недостатком адекватных диагностических инструментов в исследовании профессиональной идентичности. По-прежнему, одним из основных диагностических инструментов при исследовании идентичности (несмотря на все свои ограничения) является тест «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартлэнда. Отмечается дефицит методик непосредственно измеряющих профессиональную идентичность, требуется своей разработки диагностические инструменты, измеряющие кризисные проявления профессиональной идентичности и идентичности в целом. В-третьих, организационные и организационно-методические трудности, связанные с организацией и проведением непосредственно самих эмпирических исследований. Как провести исследование профессиональной идентичности сотрудников современных бизнес-организаций, с одной стороны, не нарушая самого бизнес-процесса, с другой стороны, охватив как можно больше важных аспектов и переменных? Как учесть в исследовании профессиональной идентичности контекст корпоративной, организационной культуры? Как с одной стороны, привлечь и заинтересовать в исследовании собственников предприятий или организаций, и в то же время сохранить определенную научную независимость?

С нашей точки зрения, определенную помощь в решении обозначенных затруднений при исследовании профессиональной идентичности может оказать опора на следующие положения. Профессиональная идентичность - это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определенности. Важно исходить из того, что основу профессиональной идентичности составляет представление человека о своем месте в профессиональной общности, сопровождающееся определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением к собственной профессиональной принадлежности. Профессиональная идентичность представляет собой интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных характеристик личности, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, профессиональном сообществе и широком социальном окружении, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора и намечать перспективы собственного развития. Профессиональная направленность и самосознание (идентичность) являются важнейшими показателями профессионального развития. Поэтому профессиональная идентичность в континууме личностный - социальный находится ближе все-таки к социальному полюсу и обладает свойствами социальной идентичности (самоопределение в социальной группе, принятие группового членства, категоризация и сравнение в обретении и трансформации идентичности, эффект межгрупповой дискриминации и т.д.). Понимание профессиональной идентичности как одного из видов социальной идентичности предполагает ее изучение в соотношении других видов идентичности, на основе анализа их взаимосвязи в рамках целостного явления. Таким образом, исследование профессиональной идентичности студентов требует применения принципа системности, а, значит, делает необходимым ее изучение во взаимосвязи социальных, организационных и личностных контекстов. Требуется ее рассмотрения на уровне личности, организации и социально-экономической ситуации (микро-, макро- и мегасистемном уровнях функционирования).

## ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Самаль Е.В.

к.псих.н., доц. кафедры психологии

Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минск)

Минск

Самоактуализация личности студента в учебно-профессиональной деятельности рассматривается нами как непрерывный динамический процесс актуализации и развития потенциальных возможностей, выражающийся в личностно-профессиональном самоопределении и сопровождающийся формированием профессиональной идентичности и готовности к будущей профессиональной деятельности (Самаль Е.В., 2008).

Анализируя процесс профессионализации, мы можем говорить об определенных функциях самоактуализации в учебно-

профессиональной деятельности. Если исходить из трактовки понятия «функция», то это «роль, которую выполняет определенный процесс по отношению к целому» (Советский энциклопедический словарь, 1989). Иными словами, нам важно понять какую роль играет самоактуализация как составляющая процесса профессионализации на этапе обучения в вузе. Мы выделяем адаптивно-деятельностную, рефлексивно-когнитивную (познавательную), ценностно-смысловую, мотивационно-стимулирующую, синергетическую и совладающую функции самоактуализации.

Адаптивно-деятельностная функция самоактуализации выражается в актуализации потенциальностей с целью успешной адаптации к условиям учебно-профессиональной деятельности и освоения основных норм и требований данной деятельности. В единстве с данной функцией находится совладающая функция самоактуализации, которая способствует преодолению сложных ситуаций профессионального обучения, в том числе кризисов учебно-профессиональной деятельности и кризисов идентичности. Рефлексивно-когнитивная функция самоактуализации находит свое выражение в учебно-познавательном процессе. В процессе углубленного познания окружающей действительности и различных сторон будущей профессиональной деятельности, усвоения ЗУНов происходит соотнесение полученной информации с собственными возможностями и способностями, а в последующем формирование профессионально-психологической культуры через рефлексию и самопознание.

Ценностно-смысловая функция самоактуализации имеет место при формировании смысложизненных ориентаций и поиске индивидуального личностного смысла, отражающего жизненную ценность и предназначение. В данный возрастной период это является определяющим в развитии студента и лежит в основе его личностного и профессионального самоопределения.

Мотивационно-стимулирующая функция самоактуализации тесно связана с ценностно-смысловой и базируется на процессе самомотивирования. Видение определенных перспектив в самой учебно-профессиональной деятельности и в тех изменениях собственной личности, которые возможны и расцениваются как движение в сторону роста и развития, способно создавать внутренние побуждения к творческой активности, самостоятельности и ответственности. Это в свою очередь обеспечивает позитивную направленность на будущую профессию, готовность к ней, видение в ней возможностей для собственной успешной самореализации.

И, наконец, синергетическая функция самоактуализации проявляется в обеспечении движения личности к постижению собственной уникальности, аутентичности, внутренней свободы для самотворения, а, следовательно, к ощущению целостности и внутренней гармонии. И хотя целостность является по утверждениям многих ученых прерогативой в большей степени взрослого человека, проявлением личностной зрелости, для студента движение к ней будет сопряжено с успешным преодолением внутриличностных конфликтов, с самопринятием различных сторон собственного «Я», с верой в себя и позитивным отношением к себе, окружающим, миру в целом.

Теоретический анализ научно-психологической литературы по проблеме самоактуализации позволил нам установить, что существуют факторы, создающие препятствия для самоактуализации, а также факторы, способствующие ей. Факторы, создающие препятствия для самоактуализации, могут быть внешними (социальное влияние и групповое давление, негативный прошлый опыт, отсутствие социальной востребованности) и внутренними (защитные механизмы, неконгруэнтность, дефицит свободы, отсутствие смысла в жизни, десакрализация, идентификация).

Факторы, способствующие самоактуализации личности, имеют аналогичную градацию. Внутренними являются постоянное саморазвитие, акцент в мотивационной сфере на общечеловеческих ценностях, ответственность и саморуководство, желание быть процессом и открытость опыту, принятие других, ценности их опыта, доверие своему «Я» и др. Внешними - принятие, эмпатия и понимание человека со стороны значимых для него окружающих.

В условиях обучения в вузе опора на те или иные внешние факторы способствует активизации внутренних. Поэтому необходима опора на те факторы, которые создают предпосылки для активизации стремления к росту и развитию, а не блокируют данное стремление. Наиболее доступным и эффективным шагом на пути создания актуализирующей модели высшей школы является расширение возможностей диалогизированного обучения.

Диалогизация процесса профессионального обучения требует применения целой системы форм учебно-профессионального сотрудничества. Мощным инструментом является использование активных методов обучения (проблемные методы, деловые игры, социально-психологический тренинг, использование межпредметных связей, компьютерных технологий), предполагающих переход студента с позиции «слушатель» на позицию «участник» педагогической ситуации.

При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность, динамизм: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебно-профессиональных задач к постепенному нарастанию собственной активности студентов до полной саморегуляции в профессиональной подготовке и появлению отношений партнерства между преподавателями и студентами (Румянцева О.М., 1998).

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

Семенова Е.М.

к.псх.н, доц. кафедры психологии

Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минск)

Минск

Проблема толерантности относится к категории «вечных», но получила приоритетное развитие лишь в последние 15 лет. Несмотря на частое использование данного термина, единства в его понимании пока не наблюдается. Существует широкий диапазон расхождений во мнениях о том, что такое толерантность и каковы ее границы. Одни авторы пишут о толерантных отношениях и установках, другие - о толерантности как свойстве личности, третьи - о навыках толерантного поведения.

В настоящее время не существует единого понятия «толерантность». Это обусловлено различными подходами при изучении и сложностью самого феномена. В зависимости от контекста толерантность наполняется особым специфическим смыслом.

Многочисленные исследования и описания в качестве основополагающих признаков выделяют разные аспекты толерантности, наполняя само понятие многослойным содержанием, связывая его с разнообразными факторами, предлагая применять для его изучения различные исследовательские парадигмы.

Исходной единицей слова толерантность (tolerance) выступает латинское слово *tolerantia* - терпение, терпимость. Это имя существительное, производное от глагола *tolerare* - нести, держать, сносить, терпеть, выносить. Тем самым в термине *tolerantia* подчеркивается момент «выдержки», т.е. «удержания» ситуации.

Во всех энциклопедических словарях толерантность трактуется в двух основных значениях - как свойство организма и как качество человека.

Так, например, в новом энциклопедическом словаре толерантность рассматривается как: 1) иммунологическое состояние организма, при котором он неспособен синтезировать антитела в ответ на введение определенного антигена при сохранении иммунной реактивности к другим антигенам; 2) терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению: терпимый, снисходительный к чему-нибудь (Новый энциклопедический словарь, 2007).

Основная информация о толерантности, которую дают словари русского языка, заключается в том, что толерантность - это терпимость и снисходительность, допущение по отношению к чему-либо чужому, а объектом терпимости выступают «чужое мнение, верование, поведение».

Как показал анализ словарных трактовок, понятия «Толерантность» и «Терпимость» связаны друг с другом и сосуществуют, но стопроцентными эквивалентами их назвать нельзя. Основной причиной этой ситуации можно назвать недостаточно сформировавшееся у носителя русского языка понимание о толерантности. В качестве базовых идентификаторов толерантности употребляются слова «выдержка» (как основное дословное определение толерантности), «допущение» и «уважение».

Понимание толерантности неоднозначно в разных культурах и зависит от исторического опыта народов. Соотнося между собой понимание толерантности в разных культурах, в разных исторических временах, обнаруживается, что в основе трактовки данного понятия - уважение каждого человека, признание за ним права быть Иным. Толерантность понимается как общечеловеческая ценность, в ее основе - доброе, оптимистичное отношение к окружающему миру.

Изучение этимологических корней слова «толерантность» позволяет сделать вывод о том, что данный термин употребляется для обозначения способности организма к сопротивлению: стрессам, вредным воздействиям окружающей среды, собственному раздражению поведением другого человека.

Толерантность имеет более выраженную активную направленность, чем терпимость, хотя часто и отождествляется с этим понятием.

В научной литературе толерантность рассматривается как признание и уважение равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения и позиции.

Понятие толерантности рассматривается в различных контекстах: религиозно-философском (Лекторский В.А., 1997; Золотухин В.М., 1999; Таюрская Т.С., 2002); политическом (Гишков В.А., 1997; Козырьков К.В., 2001; Казаков М.А., 2001); этническом (Дробижина Л.М., 1997; Малхозова Ф.М., 1999; Cox, Smith, Insko, 1996); социокультурном (Кукушин В.С., 2001; Козырева П.М., 2002; Лебедева Н.М., 2005 и др.); педагогическом (Комогоров П.Ф., 2000; Скрябина О.Б., 2000; Рюмшина Л.И., 2002).

Большой вклад в формирование смыслового поля феномена толерантности внесли философы, в работах которых толерантность (терпимость) соотносится с целым рядом других феноменов или понятий: социальное сплочение (Платон), степень согласия (Лейбниц Г.), веротерпимость (Локк Дж.), доброта (Кант И.), самобытность и осознание равноценности всех людей (русские философы - Трубецкой Н.С., Ильин И.А., Бердяев Н.А., Соловьев В.).

На политическом уровне толерантность рассматривается как социальная ценность, механизм построения общественных отношений, без которого невозможно продвижение вперед. Толерантность - общечеловеческая ценность, которая несет в себе идею «самосохранения» человека для реализации его предназначения. Это своего рода внутренний стержень социально-психологического бытия, позволяющий упорядочить социальные взаимодействия.

На социальном и политическом уровне толерантность рассматривается как действие или общественная норма, которая осуществляется через закон и традицию. Так, например, по мнению Т.В. Безюлевой и Т.М. Шеламовой толерантность - это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противостоящих в несогласии субъектов (Безюлева Г.В., Шеламова Г.М., 2003).

Разнообразие форм интолерантного поведения в контексте межгрупповых и межличностных отношений достаточно подробно

описано в работах А.Г. Асмолова (1998), Г.У. Солдатовой (2000), Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шаровой (2000).

В педагогическом плане толерантность определяется целями, задачами, особенностями педагогической деятельности учителя во всем многообразии встречающихся педагогических ситуаций, являющуюся профессионально значимым качеством личности учителя и представляя собой один из компонентов педагогической этики (Комогоров П.Ф., 2000).

В психологической литературе понятие толерантности связывается с понятием «адаптации», социально-психологический смысл которого состоит в его понимании как приспособления личности к новым группам. Успешность адаптации определяется сформированной установкой на толерантность.

В трудах отечественных психологов имеются прямые или косвенные упоминания о толерантности, возможных контекстах ее проявления и развития: общении, социальном взаимодействии, межличностных и межгрупповых отношениях, групповой динамике, конфликтах, ценностных ориентациях, социальных нормах, социальной адаптации и др.

Концепции и определения толерантности, представленные в психологической литературе, отличаются большим многообразием и трудносопоставимы.

На психологическом уровне толерантность рассматривается как личностная ценность (Асмолов А.Г., 2000); установка (Леонтьев Д.А., 2001, Братченко С.Л. и др.); настроенность на диалог с другим (Валитова Р.Р., 1997; Кожухарь Г.С., 2006 и др.); способность слышать и уважать мнение других (Бродский Д., 2001); характеристика поведения индивида (Бондырева С.К., 2003); эмоциональное нереагирование на события, снижение сензитивности к объекту (Клепцова Е.Ю., 2004); активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости (Погодина А.А., 2002); адаптационная способность организма (Зверева С.В., Мельникова И.Е., Музалевская Н.И., 2002); устойчивость (Солдатов Г.У., Шайгерова Л.А., 2003).

Несмотря на все разнообразие работ, раскрывающих явление толерантности, еще остается недостаточной исследованность структуры толерантности, ее сущностных характеристик и компонентов, нет однозначного операционального определения толерантности. Наиболее ситематизированы исследования этнической, межкультурной и гендерной толерантности. Достаточно богатый материал накоплен в области социально-экономической, управленческой и политической толерантности и практически отсутствуют исследования профессиональной толерантности.

## ОБРАЗ ПРОФЕССИОНАЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ

Семенова С.М.

директор Центра психологического консультирования и развития карьеры  
Институт гуманитарного образования и информационных технологий  
Москва

Психологическое благополучие личности является неотъемлемой частью развития общества на современном этапе. Профессиональное становление личности имеет большое влияние на самоощущение и самосознание личности. Деятельность, осуществляемая индивидом, во многом определяет экономическое, социальное и психологическое благополучие.

В традиции профориентационной работы существует практика выделения основных интересов и способностей личности (ПВК) для последующего соотнесения их с «идеальным портретом» различных специальностей. При наибольшем совпадении это становится аргументом в пользу выбора данного варианта профессионального обучения и деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что в настоящее время профориентационная работа ведется в рациональном ключе. Ограничение рационального выбора может проявляться в том, что некоторые подростки, как показывает наш опыт, при ориентации на какую-либо сферу профессиональной деятельности даже не знают ее содержания, имея только отдаленные (иногда искаженные) представления, но в силу каких-то неосознаваемых факторов стремятся к получению образования по данному направлению. В этой связи можно говорить о том, что при выборе профессии молодые люди выбирают не содержание конкретной деятельности (иногда они даже не знают точно, что стоит за названием той или иной специальности), а некоторый образ, который воспринимается как успешный и желанный вариант своего будущего.

Не подвергая сомнению существующую систему работы, мы считаем важным учитывать эмоциональную составляющую профессиональной ориентации, которая чаще всего является слабоосознаваемой. В этой связи возникает вопрос об образе профессионала, который формируется на этапе профессионального выбора и в дальнейшем способствует профессиональному становлению.

В современной психологии одной из важнейших психологических категорий является понятие внутреннего образа. В процессе психического развития индивид создает определенную смысловую конструкцию, в которую он «упаковывает» свой опыт взаимодействия с внешним миром. Она состоит из символов (образов, текстов), которые в совокупности репрезентируют для индивида внешнюю реальность. Так формируется внутренний мир индивида - некая «виртуальная» реальность, в которой индивид и живет, так как образ мира начинает задавать направления для дальнейшего структурирования опыта: организует восприятие и приписывает определенные смыслы происходящему.

Под образом профессионала мы понимаем существующий у индивида внутренний образ, или представление, о совокупности когнитивных, аффективно-волевых, поведенческих, культуральных, социальных характеристик, присущих представителю той или иной профессии.

Внутренний образ в настоящее время оказывается психологическим явлением, находящимся в центре внимания специалистов, хотя последователи различных школ описывают его с помощью разных терминов. Обобщая эти взгляды, можно говорить о том, что индивид в процессе психического развития создает определенную психологическую конструкцию, состоящую из образов (или текстов), которые в совокупности репрезентируют для индивида внешнюю реальность и образуют его внутренний мир - некую «виртуальную» реальность, в которой индивид и живет. Созданный индивидом образ внешней реальности, безусловно,

базируется на реальности - без этого адаптация была бы невозможна. Но одновременно внутренние образы в значительной степени независимы от внешней реальности. Они могут обладать весьма существенными искажениями, что способно приводить к неадаптивному поведению и непродуктивным стратегиям деятельности, в результате которых индивид не достигает тех целей, которые ставил перед собой. Однако даже столь очевидная обратная связь не приводит к немедленной корректировке образа - наоборот, он оказывается чрезвычайно устойчивым образованием, требующим специальных усилий по его изменению.

Центральным психологическим новообразованием процесса профессионального становления у индивида является профессиональная идентичность, т.е. эмоционально окрашенное устойчивое представление о себе как о представителе определенной профессии. При этом собственные личностные особенности одновременно воспринимаются как характерные для профессионалов в данной области. Формирование профессиональной идентичности невозможно без некоей условной «матрицы» - образа профессионала. Образ профессионала является составной частью более глобального внутреннего образования - образа мира, существующего у индивида.

Образ профессионала, являясь составной частью образа мира, обладает теми же характеристиками - он определенным образом структурирует опыт, касающийся профессиональной жизни, влияя тем самым на мотивацию индивида в сфере трудовой деятельности. По мнению ряда исследователей (Артемьева Е.Ю., 1988; Климов Е.А., 1995 и др.), образ профессионала является источником саморегуляции активности личности, основой успешного выполнения профессиональной деятельности. С нашей точки зрения, образ профессионала можно рассматривать как аналог личностного образования, которое Э. Эриксон обозначил термином «компетентность», или «умелость», и охарактеризовал как «позитивную идентификацию с теми, кто знает, что и как надо делать». Эти личностные качества, приобретаемые индивидом в период «конца детства, начала школьной жизни» (8 - 12 лет) в результате решения задачи данного возраста, т.е. благоприятного разрешения конфликта «компетентность против социальной инфантильности», с точки зрения Э. Эриксона, включают в себя «установление прочных первичных связей с орудийным и профессиональным миром», а также умение получать от своей работы удовлетворение и гордиться своими профессиональными успехами (Эриксон Э., 2000). Таким образом, Э. Эриксон также подчеркивает мысль о том, что личностное качество «компетентности» тесно связано с последующей трудовой мотивацией.

Можно считать, что фундаментальные характеристики образа профессионала формируются именно в этот период, т.е. достаточно рано относительно начала трудовой деятельности. Однако они не исчерпывают всего содержания образа профессионала, а составляют лишь его основу, оставаясь, как правило, неосознаваемыми. Формирование образа профессионала продолжается на более поздних этапах онтогенеза в процессе профессионального самоопределения и дальнейшей профессионализации. Элементы образа, которые формируются в этот период, являются более осознанными и более легко могут быть представлены в виде описания различных качеств, которые должны быть присущи представителю выбранной профессии (что может и не совсем соответствовать реальности).

В связи с этим изучение образа профессионала может оказаться очень перспективным с прикладной точки зрения. Оно поможет выявить базовые представления индивида о различных аспектах трудовой деятельности, в том числе и недостаточно осознаваемые им самим. Образ профессионала, складывающийся у индивида, влияет на профессиональный выбор, а в дальнейшем - на все поведение индивида, связанное с трудовой деятельностью, куда входит профессиональное обучение и построение карьеры. Поэтому исследование составляющих этого образа и закономерностей его формирования становится чрезвычайно актуальной задачей.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Сергеева К.В.

к.псх.н., асс. кафедры психологии

Владимирский государственный университет

Владимир

Проблема качественной профессиональной подготовки специалистов в вузах приобретает в настоящее время особую остроту, так как образование - важнейший стратегический ресурс развития общества. Современная общеобразовательная школа предъявляет все возрастающие требования к личности учителя, обуславливающие эффективность его деятельности, а также к процессу профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов. Профессионально-личностное развитие будущего учителя - высшая цель педагогического образования.

На наш взгляд, проблема профессионального развития личности учителя будет решаться более эффективно, если рассматривать ее с позиции отдельных специальностей. Одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации, осуществляющейся на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах жизни нашего общества, является усиление внимания к проблеме подготовки учителей - предметников естественных наук. Современный учитель-естественник, с одной стороны, должен владеть общими педагогическими знаниями, с другой - специальными знаниями, умениями, навыками и методами их передачи, - это яркая, творческая личность, освоившая комплекс смежных наук о человеке, закономерностях его развития, природе в целом, владеющая новыми педагогическими технологиями, искусством общения.

Ориентация на данную тенденцию требует развития концептуальной системы взглядов на профессиональную подготовку учителя естественно-научного цикла, выявления психолого-педагогических условий, его профессиональной социализации и саморазвития. Природа современной профессиональной деятельности в области естественных наук требует от студентов специфических знаний и умений, ценностных установок на сохранение природы, направленности на гуманистическое

отношение к людям.

Таким образом, констатируется противоречие между возросшей потребностью общества в подготовке профессиональной личности учителя-естественника и существующей недостаточно эффективной профессиональной подготовкой будущих учителей, что определило проблему исследования: выявление психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность профессионально-творческого развития студентов. Решение данной проблемы составляет цель исследования. В психологической литературе имеется ряд работ, в которых ставится и решается данная проблема: В.Д. Шадриков, Н.В. Кузнецова, А.К. Маркова, О.В. Дашкевич, В.А. Зобков, М.М. Кашапов, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, А.В. Карпов, В.А. Сластенин, Н.П. Фетискин и др.

С целью выявления тенденций профессионального становления студентов естественно-географического факультета в период обучения в ВУЗе проводилось эмпирическое исследование в котором рассматривался ряд показателей, характеризующих их отношение к учебно-профессиональной деятельности и его динамику от первого к пятому курсу в процессе обучения. В ходе анализа полученных результатов выявляется ряд тенденции профессионального развития студентов.

Изменения происходят в мотивационной сфере: ситуативная мотивация избегания неудач, сопровождающаяся низкой познавательной активностью первокурсников, сменяется убеждением в необходимости быть всесторонне развитым человеком, стремящимся к самообразованию, профессионально компетентным, общественно активным. Эксперты отмечают развитие от первого к четвертому курсу таких профессионально важных качеств как дисциплинированность, инициативность, добросовестность, и ответственность.

В поведении выпускников преподаватели находят подтверждение высокого уровня субъективного контроля, проявляющегося в самостоятельности, настойчивости и лидерстве в группе. Студенты пятого курса в наибольшей степени склонны считать, что большинство важных событий в их жизни - результат их собственных действий, чувствуют ответственность за происходящее с ними.

Установлено, что в процессе обучения происходит перестройка структуры анализируемых личностных черт. В течение всего периода обучения интенсивно развиваются такие качества как теплосердечность, открытость, общительность. Изменения происходят так же в области контактов с окружающими: студенты перестают испытывать трудности в общении, они готовы контактировать с людьми, ведут себя дружелюбно по отношению к окружающим.

К пятому курсу студенты формируют более реалистические представления о себе и своем ближайшем окружении, действуют, опираясь на практическую реальность, готовы принимать на себя ответственность, что сопровождается формированием своей точки зрения на появляющиеся проблемы, возникает зрелость суждений, уравновешенность, практичность. Они более доверяют логике, способны изменять имеющиеся способы действий, воспринимать новые взгляды и идеи, что является одним из необходимых качеств будущего учителя.

Исследование эмпатических тенденций позволило зафиксировать значительный рост этого качества к третьему курсу и практически его полную сформированность к пятому курсу. Поскольку эмпатия является профессионально важным качеством учителя, отражающим переживание чувств другого человека, то ее развитие к концу обучения свидетельствует о возникновении в структуре личности студента профессиональных качеств, позволяющих успешно реализовывать приобретенную профессию.

Одним из наиболее важных компонентов профессиональной готовности студентов - естественников является сформированность специфических знаний, умений, личностных качеств и познавательной направленности на природу. В процессе обучения отмечается плавный рост успеваемости по специальным дисциплинам, однако, данные экспертного опроса показывают, что достаточный уровень практических навыков и умений изучения природы у студентов проявляется только к концу четвертого курса, а эволюционно-биологический образ мира, как естественнонаучное мировоззрение, отмечается только на пятом курсе. Изменения претерпевают доминирующие установки в субъективном отношении к природе, хотя познавательная направленность на живую природу отмечается в течение всего процесса обучения. Первокурсники воспринимают природу как объект красоты и эстетического наслаждения. Эта позиция постепенно сменяется прагматизмом и когнитивной установкой на практическое изучение и использование живых организмов, и только у выпускников в поведении экспертами замечено проявление этических установок, восприятия природы как ценности, требующей охраны, защиты и сбережения.

В процессе обучения в ВУЗе, наряду с положительными тенденциями, в структуре личностных черт возникает ряд тенденций негативного характера. На протяжении всего периода обучения возрастает доминантность поведения, студенты становятся более уверенными, независимыми, склонными к игнорированию социальных условностей и авторитетов, возрастает конфликтность, упрямство и агрессивность. Снижается принятие моральных стандартов и студенты становятся более эгоистичными, непостоянными и неуравновешенными. Возрастает осторожность, развиваются предубеждения, студенты скептически относятся к моральным мотивам поведения окружающих людей.

К концу обучения в ВУЗе возрастают показатели фрустрированности и тревожности, что связано с дальнейшим профессиональным самоопределением и выбором конкретного места работы, а также с необходимостью подготовки и сдачи выпускных государственных экзаменов.

Полученные показатели свидетельствуют об изменении характеристик от первого к пятому курсу: наименее приспособленными являются студенты первого курса, затем характеристики приспособленности повышаются и наиболее ярко проявляются в области социальной приспособленности (знакомство с новыми людьми, умение включаться в спонтанную беседу, принятие на себя инициативы, публичные выступления, умение вести публичную беседу, легкое установление дружеских контактов) и в области эмоциональной приспособленности (снижение чувства робости и застенчивости, умение контролировать свои чувства и побуждения, снижение тревожности и волнения). К концу обучения приспособленность снижается, возрастает тревожность и враждебность, возникают эмоциональные переживания, утрата уверенности, появляется чувство зависимости от внешних обстоятельств.

Таким образом, в процессе профессионального обучения происходит дифференциация в структуре личностных черт. С одной

стороны появляются профессионально важные качества, которые в дальнейшем обеспечат эффективную профессиональную деятельность в качестве учителя, а с другой стороны формируется ряд личностных черт, которые отражают проблемы взросления личности, потерю первоначальных идеальных представлений о профессии учителя и жизненных перспективах. Прослеживающаяся динамика показывает процесс профессионального становления личности педагога - предметника естественного цикла.

## ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ВИД ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОМПЬЮТЕРА

Скворцов В.В.

асп. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Последние два десятилетия ознаменовались распространением Интернета как в профессиональной, так и в обыденной жизни десятков миллионов людей. С помощью Интернета делаются покупки, происходит общение, распространяется информация обо всех аспектах жизни, реализуются сексуальные и игровые пристрастия и многое другое.

Зависимость от Интернета, как и зависимость от компьютерных игр, является составляющей зависимости от компьютера в целом, т.е. от потребности взаимодействия с данным устройством в игровой, рабочей или исследовательской формах.

Согласно Ц.П. Короленко, аддиктивное (зависимое) поведение - это одна из форм деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении уйти от реальности, изменив свое психическое состояние посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Соответственно в случае с Интернет-зависимостью, человек стремится уйти от реальности в виртуальную реальность, фиксируя свое внимание на деятельности в сети Интернет.

Поведенчески Интернет-зависимость проявляется в том, что приоритеты в повседневной, бытовой жизни людей резко смещаются в сторону всего связанного с работой в Интернете.

Чаще всего Интернет-зависимость понимается широко: зависимость от компьютера, т.е. обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности); «информационная перегрузка», т.е. компульсивная навигация по WWW, поиск в удаленных базах данных; компульсивное применение Интернета; зависимость от «кибер-отношений»; зависимость от «киберсекса».

Термин «интернет-зависимость» предложил доктор Айвен Голдберг в 1996 году для описания патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернета. Применяются наименования «зависимость от Интернета», или «Интернет-аддикция» (Internet Addiction Disorder, или IAD, Internet Behavior Dependency), а также «избыточное/патологическое применение Интернета» (Internet Overuse, Pathological Internet Use).

Впервые научный подход к изучению феномена «интернет-зависимости» продемонстрировала Кимберли Янг в 1996 г., разместившая на одном из сайтов интернета оригинальный тест для выявления интернет-зависимых лиц.

R. Davis предложил когнитивно-поведенческую модель патологического использования Интернета. Он выделил две формы Интернет-аддикции:

1) Специфическое патологическое использование Интернета (Specific Pathological Internet Use) - зависимость от какой-либо специфической функции Интернета (онлайн-сексуальные службы, онлайн-аукционы, онлайн-продажа акций, онлайн-гемблинг).

2) Генерализованное патологическое использование Интернета (Generalized Pathological Internet Use) - неспециализированное, многоцелевое избыточное пользование Интернетом и включает проведение большого количества времени в сети без ясной цели, общение в чатах, зависимость от электронной почты, т.е. в значительной степени связана с социальными аспектами Интернета.

По мнению А.В. Котлярова, для развития зависимости обычно используются несколько возможностей виртуальной реальности: возможность сокрытия любого проявления жизни. Это обеспечивается, прежде всего, за счет анонимности (сокрытия своего имени). Если человек остается неизвестным, он автоматически освобождает себя от ответственности за свои действия; возможность изменения роли; возможность изменения мира вокруг себя, конструирования другой реальности.

А.Н. Паксеев приводит факторы, делающие Интернет притягательным в качестве средства «ухода» от реальности: возможность анонимных социальных интеракций; возможность для реализации представлений, фантазий с обратной связью; чрезвычайно широкая возможность поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям; неограниченный доступ к информации.

Основной особенностью Интернета, привлекающей пользователей, можно считать возможность конструирования виртуального «Я», что позволяет управлять впечатлением о себе. Причиной проявления данного феномена является то, что существует круг личностных проблем и фрустрированных потребностей, удовлетворение которых в интернет-реальности облегчено по сравнению с нормальной жизнью.

В Сети удовлетворение некоторых фрустрированных потребностей облегчено по сравнению с реальной социальной действительностью. Если же причиной использования Интернета является удовлетворение фрустрированных в реальной социальной жизни потребностей, то такая ситуация может привести к интернет-аддикции - зависимости от Интернета.

Таким образом, в дальнейших работах мы будем придерживаться следующего определения термина «Интернет-зависимость»: Интернет-зависимость - одна из форм нехимических зависимостей, выражающаяся в стремлении уйти от реальности в виртуальную реальность, изменив свое психическое состояние посредством фиксации внимания на активных видах



деятельности в сети Интернет.

## ДИНАМИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Слепко Ю.Н., ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль

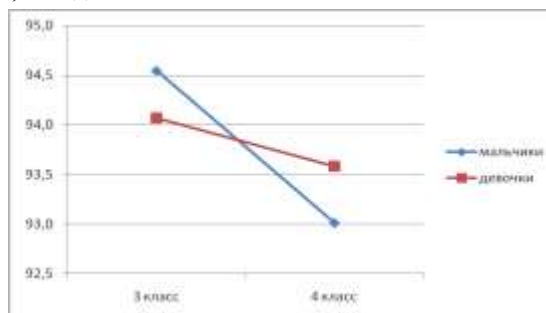
Предметом исследования является изучение проблемы оценки эффективности педагогической деятельности. Вариативность рассматриваемых вопросов в рамках указанной проблемы настолько велика, что мы осветим лишь часть, относящуюся к тому, каким образом учащиеся средних общеобразовательных школ оценивают работу учителя (ее *эффективность*), какова динамика оценки в зависимости от уровня образования.

Эмпирическую базу исследования составили учащиеся общеобразовательных школ г. Ярославля и области – 252 человека, в том числе 129 девочек и 120 мальчиков. Говоря об уровне образования, мы имеем в виду начальную (n= 50; дев.= 32; мал.= 18; 3-й и 4-й классы), среднюю (n= 149; дев.= 75; мал.= 74; 5 - 9-й классы) и старшую (n= 50; дев.= 22; мал.= 28; 10-11-й классы) школу, или звенья. Формулируя проблему исследования, нами была поставлена цель изучения эффективности работы учителя с позиции отношения учащихся к его педагогической деятельности. Исходя из того, что в отечественной психологии традиционным является рассмотрение деятельности учителя в рамках трех наиболее обобщенных психологических категорий – деятельности, общения и личности [2, 3, 4 и др.], формулировка задач эмпирического исследования включала в себя выбор таких методик, которые позволяли бы затронуть в оценке учениками учителя указанных сторон его деятельности. Опросники, использованные в ходе исследования [1], отвечают требованиям надежности и валидности; при том, что их использование в другом нашем исследовании [6] показало высокую вариативность и значимость получаемого результата.

Обращаясь к результатам исследования, отметим сразу же, что одной из проблем эффективности педагогической деятельности является адекватная ее содержанию диагностика. Именно с этим связан тот факт, что оценки работы учителя, получаемые от учащихся разных уровней образования, были нами переведены с помощью метода z-стандартизации в стандартные баллы (по стандартной шкале -  $Mx=100$  и  $\sigma=15$ ). Помимо этого отдельным вопросом является оценка работы учителя учащимися первых двух классов начальной школы, когда диагностика связана с использованием только графических методов, описание и использование которых выходит за рамки данной статьи.

Представленные в таблице 1 результаты позволяют охарактеризовать оценку учащимися 3-4-ых классов работы учителя, имеющую определенную динамику, когда с 3-го по 4-ый класс она снижается, причем как для девочек, так и для мальчиков.

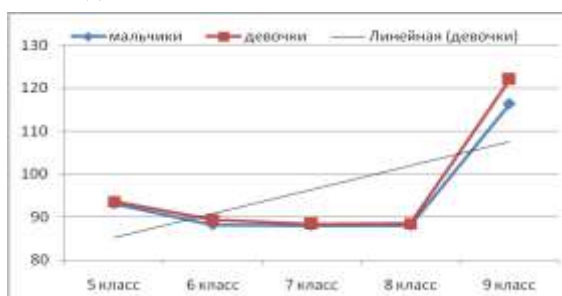
Более наглядно эта динамика представлена на рисунке 1, где отчетливо видно, что на общем фоне снижения эффективности деятельности, оценка мальчиками падает ярче, чем девочками.



**Рисунок 1.** Динамика эффективности педагогической деятельности в начальной школе (3-4 классы)

Далее, обращаясь к результатам оценки работы учителя учащимися средней школы (5-9-е классы), следует указать, что общая тенденция снижения эффективности работы учителя сохраняется. При этом снижение относится как к мальчикам, так и к девочкам.

Вплоть до седьмого класса тенденция сохраняется, когда в период обучения в 7-8- классах уровень эффективности стабилизируется, а, начиная с обучения в 9 классе, эффективность работы учителя вырастает качественно. На рисунке 2 указанная динамика представлена более наглядно, и отражает общую тенденцию повышения эффективности с позиции как мальчиков, так и девочек. Важно отметить тот факт, что на протяжении 3-9 классов обучения количественная оценка работы учителя является практически единой мальчиков и девочек.



## Рисунок 2. Динамика эффективности педагогической деятельности в средней школе (5-9 классы)

Однако, начиная со страших классов, появляются различия в оценке как в направлении эффективности деятельности (высокая-низкая), так и в специфике оценки юношами и девушками. В таблице 3 отчетливо видно, что уже в 10 классе, наметившаяся тенденция расхождения оценок между мальчиками и девочками. продолжает укрепляться, при том, что общий уровень эффективности сохраняется значительно более высокий, чем в начальной и сренеой школе.

На рисунке 3 видно, что повышение эффективности работы учителя со стороны девушек является незначительным, тогда как для юношей эффективность снижается существенно.

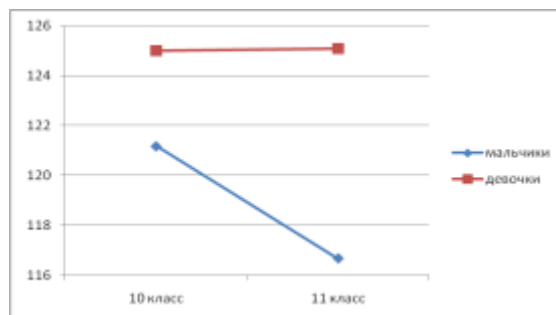


Рисунок 3. Динамика эффективности педагогической деятельности в старшей школе (10-11 классы)

Общаясь к общей динамике эффективности деятельности учителя, представленной на рисунке 4, отметим, что, согласно линии тренда, динамика в целом положительная, сопровождающаяся постепенным снижением с 3-го по 8-й классы, и резко возрастающая с 9-го класса. Интерес представляет выявление взаимосвязи между периодом обучения и уровнем эффективности деятельности учителя, определяемой с помощью коэффициента  $r$ -Спирмена. В результате анализа было выявлено что  $r$ -Спирмена = 0,396 при  $p \leq 0,001$ , что указывает на соответствие выявленной динамики тренда общей тенденции повышения эффективности работы учителя в зависимости от периода работы в школе.

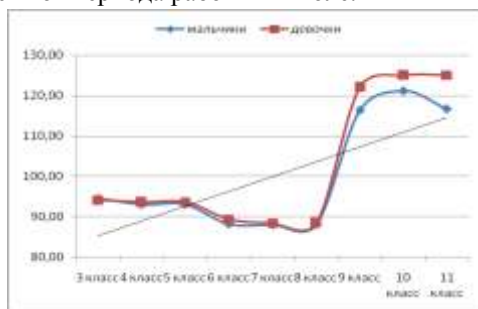


Рисунок 4. Динамика эффективности педагогической деятельности в период школьного обучения (3-11 классы)

Завершая описание результатов исследования, отметим, что незначительный объем материалов не позволяет осветить такие вопросы, как содержание оценки различных сторон деятельности учителя, различных его проявлений (когнитивного, личностного, поведенческого), а также взаимосвязи оценки учителя учениками с различным уровнем успеваемости.

## Библиографический список

1. Ключева, Н. В. Технология работы психолога с учителем [Текст] / Н. В. Ключева. М.: Сфера, 2000. – 192 с.
2. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 183 с.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст]: Книга для учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
4. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. - М.: Академия, 2004. – 320 с.
5. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
6. Слепко, Ю. Н. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса [Текст]: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07: защищена 31.10.2006: утв. ....2007 / Слепко Юрий Николаевич. – Ярославль, 2006. – 204 с.

## СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИЙ

Сорокина Ю.Л.

к.псх.н., зав.каф. социальной психологии

Профессия предъявляет к человеку определенные специфические требования, предполагает наличие некоторых условий, которые вызывают напряжение у большинства специалистов. Возникновение стрессовых ситуаций на работе неизбежно, однако умение справляться с ними - это та способность, которую человек может развить в себе. С одной стороны, в стрессовых ситуациях важную роль играет то, насколько человек обладает определенными личностными особенностями, профессионально важными качествами, но с другой, могут быть сформированы осознаваемые способы, позволяющие эффективно преодолевать трудные ситуации. Для оказания помощи специалистам по преодолению стрессовых ситуаций необходимо выяснить, какие особенности копинга характерны профессионалам в разных сферах деятельности. Проведенное исследование позволило выявить специфику совладания со стрессовыми ситуациями профессиональной деятельности у руководителей из разных сфер: педагогической, медицинской, торговой, бизнеса (n=145), врачей и медсестер службы скорой и неотложной медицинской помощи (n=26), специалистов швейного производства (n=72). Совладающее поведение руководителей имеет свои специфические особенности: преобладают проблемно-ориентированные, социально-ориентированные стили и стратегии, самоконтроль и положительная переоценка ситуации, менее выражены конфронтативные и избегающие способы совладания; выбор проблемно-ориентированного стиля снижает использование избегания, а положительная переоценка стрессовой ситуации усиливает использование избегания; социальное отвлечение является эффективным способом снятия эмоционального напряжения, независимым от использования других стилей и стратегий.

Совладающее поведение руководителей характеризуется их способностью в стрессовой ситуации найти разные варианты решения проблемы, обратившись к своему опыту, построив поэтапно действия, которые должны привести к нужному результату, при этом используя помощь других людей. Это позволяет снижать эмоциональное напряжение (социальное отвлечение) во время стрессовой ситуации, а так же найти компетентных и способных помочь специалистов, обменяться опытом и совместно найти вариант разрешения трудной ситуации (поиск социальной поддержки). Использование стратегии самоконтроль повышает авторитет руководителя, подчеркивает его способность не поддаваться первой реакции и таким образом находить адекватный способ реагирования и преодоления стрессовой ситуации. Достаточно высокий уровень копинг-стратегии положительная переоценка свидетельствует о способности руководителя найти положительные стороны в возникшей стрессовой ситуации. Однако цель данной стратегии заключается в снятии напряжения, так как этот способ не позволяет разрешить саму ситуацию. Поэтому она может быть эффективной только в комплексе с проблемно-ориентированными способами. Использование стратегии принятия ответственности показывает, что руководители склонны обвинять себя в том, что ситуация возникла, искать причины произошедшего в своих ошибочных действиях. Это может соответствовать действительности, однако подобное отношение к ситуации является результатом ролевого стереотипа, который заключается в том, что ответственность за все происходящее с организацией лежит на руководителе. Структура внутренних взаимосвязей показывает целостность феномена совладающего поведения у женщин-руководителей. Первой особенностью является комплекс обратных взаимосвязей между проблемно-ориентированным стилем совладающего поведения и избегающими стилями и стратегиями, при этом других взаимосвязей проблемно-ориентированного совладания не выявлено. Следовательно, чем интенсивнее руководители стараются разрешить стрессовую ситуацию рациональными способами, тем меньше они используют избегание в качестве фактора снимающего напряжение. Совладающее поведение швей связано с преодолением таких стрессоров как монотонность, однообразие, шумовой фон, сидячая работа, требуемая аккуратность, некачественный или плохой крой, отношения в коллективе и др. Для успешной трудовой деятельности необходимы усидчивость и терпение, что подразумевает наличие таких черт личности, как настойчивость, упорство, выдержка. Чтобы справиться с данными стрессорами швеи используют социальное отвлечение, проблемно-ориентированный копинг, избегание, стратегии планирование решения проблем, положительную переоценку, принятие ответственности. В ситуациях стресса швеи чаще всего поступают одним из двух способов: анализируют случившееся, и стараются решить проблему, но в случае неуспеха легко уходят от дальнейших решений по устранению проблемы; пытаются избежать решения проблемы сразу, отложить это «на потом», но если это невозможно из-за важности ситуации, то они стараются решить проблему. При воздействии определенных стрессоров швеи применяют конкретные способы совладания: в ситуации, где требуется повышенная аккуратность швеи снижают степень эмоционального реагирования и избегания; если появляется некачественный или плохой крой, швеи применяют проблемно-ориентированный стиль совладания и поиск социальной поддержки; если их не устраивает график работы они стараются не вступать в конфронтацию, не дистанцироваться и меньше положительно переоценивать ситуацию; чем выше шумовой фон и больше трудностей в отношениях в коллективе - тем меньше используется социальная поддержка.

Нами были проведены так же исследования совладающего поведения работников МЧС, сотрудников аптек, менеджеров туристических компаний, продавцов - консультантов. Результаты свидетельствуют о том, что специфика профессиональных стрессоров во многом определяет выбор специалистами конкретных способов совладания. Это позволяет на этапе профессионального отбора обращать внимание на способность справляться со специфическими стрессорами, а так же организовывать группы для развития определенных стратегий совладающего поведения для сотрудников в период адаптации к профессиональной деятельности.

#### СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.

Степанищева А.Н., аспирантка (ГУ-ВШЭ, Москва).

Проблема профессионального самоопределения – это актуальная предметная область психологических исследований. Проблема

профессионального самоопределения является одной из важнейших в жизни человека. Она рассматривается в контексте самоактуализации личности в сфере профессиональной деятельности, жизненного и личностного смысла.

Большую роль в исследовании проблем профессионального самоопределения и развития сыграли деятельностный и системный подходы, которые позволили выделить ключевые компоненты деятельности, соотнести с ними способности человека и определить направления профессионального развития в ходе профессионального обучения и воспитания. В них в наибольшей степени сочетаются основные теоретические положения и методология общей и социальной психологии, психологии личности, психологии труда [Иванова, 2008].

Ярким примером развития этих подходов применительно к исследованию профессиональной деятельности, изучения интегративных механизмов профессионального развития является концепция системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова.

Автор проводит исследование профессионального развития и обучения с позиций системного подхода и формирования на этой основе целостной профессиональной деятельности. Ведущим понятием данной концепции является психологическая система деятельности, которая описывается на операциональном (профессиональные знания и навыки), мотивационном, психофизиологическом, индивидуально-психологическом уровнях. А также на уровне профессионально важных качеств (ПВК) личности. В рамках данного направления были исследованы психологические закономерности формирования подсистемы ПВК, проанализированы закономерности целеполагания, принятия решения и формирования структуры профессиональных знаний [Шадриков, 1982, 1996].

Частью теории деятельности, характеризующей развитие деятельности и ее компонентов во времени, учитывающей профессионально обусловленный характер ее динамики, является праксиология. Важное положение праксиологии — признание саморазвития любой деятельности. Она развивается функционируя и функционирует развиваясь. Саморазвитие конкретной деятельности и состоит в порождении новых, прогрессивных ее элементов взамен существующих старых. Становление деятельности можно интерпретировать как развитие и субъекта, и самой деятельности.

Профессиональное становление субъекта выражается в развитии его личности и индивидуальности за счет приобретения профессионализма и формирования индивидуального стиля деятельности. В отличие от этого процесса становление профессиональной деятельности проявляется в развитии ее приемов и способов, совершенствовании технологии, обогащении методологического инструментария и расширении области его применения. В результате развития субъекта ему становятся доступными все более сложные профессиональные задачи. А в результате становления деятельности формируются новые задачи и способы их решения. Это пополняет предметную область профессии, совершенствует ее технику и технологию, систему знаний и практического опыта.

В исследованиях В.Д. Шадрикова и его учеников показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли (симптомо-комплексы) качеств. Компоненты, из которых образуется этот ансамбль, меняются. Но для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик.

К ключевым квалификациям относятся абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений; коммуникативные способности; способность к совместному труду и сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность и др.

В зависимости от того, какие профессионально важных компоненты в структуре преобладают, их можно классифицировать по четырем подструктурам личности. Профессионально обусловленная структура личности отражена в табл.1.

Таблица 1

Подструктура	Социально-психологические и психофизиологические компоненты подструктуры	Профессионально обусловленные ансамбли компонентов подструктуры (ключевые квалификации)
1	2	3
Социально-профессиональная направленность	Склонности, интересы, отношения, ожидания, установки, мотивы	Социально-профессиональные способности: готовность к кооперации, направленность на достижения, успех и профессиональный рост, корпоративность, надежность, социальная ответственность и др.
Профессиональная компетентность	Профессиональные знания, умения и навыки, квалификация	Социально-правовая и экономическая компетентность, специальная компетентность, персональная компетентность (знания и умения, выходящие за рамки одной профессии), аутокомпетентность
Профессионально важные качества	Внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность и др.	Профессиональная самостоятельность, социально-профессиональный интеллект, способность к планированию технологических процессов, диагностические способности, профессиональная мобильность, самоконтроль и др.
Профессионально значимые психофизиологические	Энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительно-	Обобщенные профессиональные способности: координация действий, быстрота реакции, глазомер,

свойства	двигательная координация, реактивность и др.	ручная сноровка, стрессоустойчивость, работоспособность и др.	выносливость,
----------	--	---	---------------

Содержание подструктур меняется в процессе становления профессиональной деятельности: компоненты внутри подструктуры могут объединяться, что приводит к образованию ключевых квалификаций. Благодаря чему специалист повышает эффективность своей профессиональной деятельности, повышает квалификацию, идет вверх по карьерной лестнице, увеличивает свою конкурентоспособность.

Одной из особенностей проблемы профессионального самоопределения является тот факт, что профессионал как субъект труда в отличие от исполнителя сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации. Он владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию [Шадриков, 1982].

В современных исследованиях широко используются понятие системы, разработанное в рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова.

В рамках системного подхода в психологии для описания деятельности используются понятия психологическая структура деятельности (ПСтД) и психологическая система деятельности (ПСД). Они тесно взаимосвязаны между собой. Когда говорят о структуре деятельности, имеют в виду абстрактную деятельность как предмет изучения, целостное единство психических свойств субъекта деятельности и их всесторонних связей. Психологическая система деятельности - (ПСД) - это психологическая структура деятельности, выполняющая функцию конкретной деятельности, направленной на достижение конкретной цели.

Процесс профессионального самоопределения личности в рамках данной концепции имеет ряд особенностей:

Особую роль в структуре профессионального самоопределения личности в бизнесе как деятельности играют следующие ее компоненты:

- мотивы как внутренние побуждения человека к данной деятельности. Сталкиваясь с необходимостью оценить себя как профессионала человек в бизнесе определяет для себя роль и место, которое он хочет занять в данной сфере жизни общества, отвечает на внутренние вопросы о миссии, направлении, высшей идеи стези (бизнеса), которую он выбрал.
- профессионально-важные качества. Деятельность в бизнесе, как и многие другие, отличается важностью наличия у бизнесмена неких профессиональных качеств для ее успешной реализации, однако именно у бизнесмена происходит интеграция многих профессий в одну, из-за чего назревает необходимость иметь более чем один «набор» таких качеств и умений. Поэтому человек в бизнесе – это некий собирательный образ, и успех бизнесмена зачастую зависит от постоянного самоанализа и самосовершенствования, что не является определяющим звеном во многих других профессиях.
- принятие решений, ответственность за принимаемое решение, право выбора, возможность осознания оценки и коррекции вырабатываемых решений;

Системный подход широко распространен сегодня в исследовании профессионального самоопределения.

#### **Список литературы:**

1. Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе: Монография. - М.-Ярославль: МАПН - Аверс-Плюс, 2008. - 204 с.
2. Нижегородцева Н.В. Психологический смысл кризисов развития и их роль в онтогенезе // Общество, образование, человек. Ярославль, 1998. С. 229 – 231.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. М., 1982.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. М., 1996.

## **О СТРУКТУРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ**

Суворова Г.М., к.п.н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности  
Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского

Современное развитие общества как никогда столкнулось с противоречиями между потребностью в улучшении качества жизни людей с одной стороны и возникновением информационных угроз с другой стороны. Данные противоречия обозначили необходимость введения новой дисциплины «Информационная безопасность» в общий курс профессиональной подготовки студентов специальности «Основы безопасности жизнедеятельности» с целью их профессионального развития.

Усложнение инфраструктуры общества требует тщательного и профессионального управления как природными, так и человеческими ресурсами, овладение новыми технологиями сбора, обработки и хранения информации [4]. Федеральная программа «Электронная Россия» имеет цель, создание такой информационной структуры, которая позволила бы каждому гражданину через Интернет ознакомиться со всеми документами и законами, издающимися и действующими в регионе и стране. Сегодня можно говорить о глобальной структуре политических, экономических и культурных отношений между государствами, которые связывают в глобальную единую систему весь мир Земли. В политической сфере имеют место наднациональные единицы различного масштаба: политические и военные блоки (например, НАТО), имперские сферы влияния (страны бывшего социалистического лагеря), коалиции правящих групп («Большая восьмерка»), континентальные или региональные объединения (Европейское сообщество), всемирные международные организации (в первую очередь ООН). В экономической сфере усиливается значение наднациональной координации и интеграции (ЕС, ОПЕК), региональных и мировых экономических соглашений. Наблюдается глобальное разделение труда, увеличивается роль транснациональных корпораций, причем некоторые

из них обладают доходом, превышающим доход среднего национального государства. В культуре также доминирует тенденция к единообразию. Миллионы людей становятся свидетелями событий, произошедших в разных местах, приобщаются к одному и тому же культурному опыту (олимпиады, музыкальные концерты), что способствует унификации их вкусов, восприятий, предпочтений. Все это освещается мировыми информационными службами[1]. Одни и те же потребительские товары распространяются повсюду. Миграции, временная работа за границей, туризм обеспечивают непосредственное знакомство с образом жизни, обычаями, нормами поведения в других странах. Компьютерные технологии способствуют развитию, углублению направления унификации: одни и те же программы, используемые во всем мире, становятся единым образцом организации и обработки информации. Сотрудничество и соперничество государств на мировой арене из традиционной материальной сферы все более отчетливо смещаются в информационную сферу. Расцвет информационных технологий вызвал расширение возможностей дезинформации, которая часто используется в международной политике, в идеологии, экономической экспансии, для ослабления национального самосознания граждан [3]. В образовательной среде «Информационная безопасность» изучается студентами специальности «безопасность жизнедеятельности» как важная составляющая национальной безопасности. Задачами дисциплины является изучение современных информационных технологий и способов информационной защиты от угроз в области окружающей среды и здоровья, предпринимательстве, экономике и различных сферах жизнедеятельности, ознакомление с формами информационной агрессии, основных средствах и приемах практической защиты от угроз. В содержание дисциплины входят следующие разделы «Законодательство в области информационной безопасности», «Основные факторы и ключевые проблемы информационной безопасности», «Защита деловой информации и сведений, составляющих служебную, коммерческую, государственную тайну», «Защита интеллектуальной собственности», «Методы и средства защиты электронной информации», которые позволят студентам – будущим специалистам в области безопасности жизнедеятельности грамотно управлять информацией. В структуре преподавания дисциплины «Информационная безопасность» во время практических занятий уделяется большое внимание изучению и освоению информационных технологий в управлении средой обитания. Это повышает информированность студентов о динамике состояния окружающей среды в Ярославской области за последние годы, а также позволяет освоить современные информационные технологии [5]. Отрабатываются технологии создание банков данных и экспертных систем мониторинга окружающей среды в Ярославской области. Изучается использование геоинформационных систем (ГИС) в управлении качеством окружающей среды. Для оценки результатов освоения учебного материала применяются имитационные игры. Широкое распространение в процессе образования системно-динамическая методология получила лишь с середины 1990-х гг. Независимо от предмета обучения имитационное моделирование служит также достижению многих целей. Оно может быть крайне эффективным для создания в группе обстановки дружелюбия и сотрудничества; увеличения степени общения участников; выработки у них умения решать проблемы [2]. Системно-динамические имитационные модели используются в основном для достижения следующих целей: упорядочивания знаний и углубление понимания поведения исследуемой системы и протекающих в ней процессов; поиска стратегий, способных изменить поведение системы в желаемом направлении. При изучении темы «Негативные последствия глобальной информатизации общества» студентами разрабатываются творческие проекты «Информационная безопасность и здоровье», «Расширение средств массовой информации и рекламы и их дестабилизирующее воздействие на человека» с последующей защитой. Целью проекта является изучить, при каких условиях возможно формирование защищенности личности от негативной информации. В задачи проекта входит выявление информационных рисков и изучение характеристики информационной безопасности и защищенности личности; изучение условий, при которых возможна реализация защищенности личности и ресурсов здоровья личности, а также адаптивная возможность личности; моделирование и проектирование психолого-педагогической реальности. Эмпирическими гарантом информационной безопасности и защищенности являются отсутствие повышенной тревожности, страхов; чувство принадлежности к группе; адекватная самооценка; реалистический уровень притязаний; адекватная атрибуция ответственности. Таким образом, во время изучения дисциплины «Информационная безопасность» появляется возможность структурировать знания по безопасности, что позволяет расширить профессиональную подготовку студентов.

1. Гайфулин Б.Н., Антипина Г.С. Современные информационные технологии. Обучение и консалтинг- М.: СинтегИнтерфейс-ПРЕСС, 2000.- 176 с.

2. Кузьмин И.И., Романов С.В. Риск и безопасность с точки зрения системной динамики. // Радиационная безопасность и защита АЭС. Сборник научных статей. Вып. 13. М.: Энергоатомиздат, 1991. С. 82-105.

3. Петров В.П., Петров С.В. Информационная безопасность в истории и современной жизнедеятельности: учебно-методическое пособие / - М.: ЮОУО ДО г. Москвы, 2007, 435 с.

4. Повестка дня на 21 век // Конференция ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро, 1992.

5. Суворова Г.М. Информационные технологии в управлении средой обитания: Учебное пособие – Ярославль, ЯГПУ, 2005, 115 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Трандина Е.Е.

к.псх.н., доц. кафедры социально-гуманитарных наук  
Вологодский государственный технический университет  
Вологда

В настоящее время актуальной является проблема подготовки специалистов в процессе профессионального обучения. Актуальной с точки зрения профессионального развития личности студента, повышения качества профессионального образования. Совершенствование системы образования выражается в изменении содержания учебных дисциплин, принципов и методов обучения, внедрения современных инновационных технологий обучения. Однако при изменении необходимо учитывать не только формальные педагогические требования к учебному процессу, но и реальные закономерности профессионального развития студента в вузе, в частности становления профессиональной идентичности. Как показано в ряде исследований (Ермолаева Е.П., Иванова Н.Л., Конева Е.В., Мищенко Т.В., Поваренков Ю.П.), анализ закономерностей становления профессиональной идентичности (ПИ) рассматривается как важное условие повышения эффективности профессионального образования в вузе (Ермолаева Е.П., 2001; Поваренков Ю.П., 2003).

В отечественной и зарубежной психологии в исследованиях, посвященных профессиональной идентичности, ученые раскрывают ее психологическую структуру (Иванова Н.Л., Шнейдер Л.Б.), описывают виды и функции (Завалишина Д.Н.) (Завалишина Д.Н., 2002), выделяют типы идентичности (Поваренков Ю.П., Мищенко Т.В.); раскрывают вопросы становления профессиональной идентичности студентов вуза (Любимова Г.Ю., Мищенко Т.В., Клищевская М.В.).

Однако в этих работах практически не затрагиваются вопросы, касающиеся особенностей формирования структурных компонентов профессиональной идентичности студентов: когнитивного, мотивационного и ценностного.

С учетом сказанного выше формулируется следующая цель исследования - выявить особенности формирования структурных компонентов профессиональной идентичности студентов юридического вуза.

В результате нашего исследования мы выявили следующие тенденции становления профессиональной идентичности в период обучения в вузе: во 2-м и 4-м семестрах отмечаются низкие значения профессиональной идентичности, что на наш взгляд обусловлено кризисом идентичности. Этому свидетельствуют значимые различия на уровне  $p < 0,001$  по ПИ между 4-м и 8-м и 4-м и 10-м семестрами, где показатели ПИ у студентов 2-го курса значимо ниже, чем у студентов 4-го и 5-го курсов. Мы полагаем, что данный кризис связан с переходом от школьно-ученической к учебно-академической форме обучения, от осознания архаичности и непродуктивности школьной идентичности, чему способствует общение со старшекурсниками, усвоение требований преподавателей вуза и другие средства вхождения в новую социальную роль. На 6-м и 8-м семестрах мы отмечаем рост показателей профессиональной идентичности. С 8-го по 10-й семестры отмечается стабилизация профессиональной идентичности. Это подтверждается значимыми различиями на уровне  $p < 0,05$  профессиональной идентичности между 2-м и 8-м; 6-м и 8-м; 4-м и 8-м семестрами, где значения показателей ПИ у студентов 4-го курса выше, чем значения ПИ у студентов других курсов.

При изучении компонентов профессиональной идентичности, можно отметить, что мотивационный и ценностный компоненты являются ведущими на протяжении всех лет обучения. Статистически значимые различия по мотивационному компоненту отмечаются между 2-м и 6-м; 2-м и 8-м и 2-м и 10-м семестрами, где показатели во 2-м семестре ниже, чем на остальных семестрах, что свидетельствует о росте удовлетворенности от учебно-профессиональной деятельности у студентов юридического вуза от курса к курсу. Значимые различия отмечаются по когнитивному компоненту между 2-м и 10-м; 4-м и 10-м; 6-м и 8-м; 6-м и 10-м; 8-м и 10-м семестрами, где показатели в 8-м и 10-м семестре выше, чем в остальных семестрах, что обусловлено ростом принятия себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Значимые различия отмечаются по ценностному компоненту между 4-м и 6-м; 6-м и 10-м семестрами, где показатели свидетельствуют о пике принятия учебно-профессиональных ценностей в 6-м семестре и снижение их значимости для студентов в 4-м и 10-м семестрах.

Рассматривая взаимосвязь между профессиональной идентичностью и ее структурными компонентами: когнитивным, мотивационным и ценностным, можно сделать следующие выводы - на всех курсах обучения на уровень развития профессиональной идентичности оказывают влияние и когнитивный, и мотивационный, и ценностный компоненты, однако наиболее сильное и устойчивое влияние на становление профессиональной идентичности оказывает мотивационный компонент. Таким образом, общие тенденции становления профессиональной идентичности в процессе обучения в вузе обусловлены взаимодействием когнитивного, мотивационного и ценностного компонентов при ведущей роли мотивационного компонента. Динамика развития профессиональной идентичности является специфичной и обусловлена взаимодействием ее компонентов.

## ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ЮРИСТА

Филатова О.В.

к.псх.н., доц., зав.каф. психологии

Владимирский государственный университет

Владимир

Начиная со второй половины XX века, предметом пристального внимания в отечественной и зарубежной психологии стал вопрос развития личности в процессе профессионального обучения и воспитания. В контексте современной достаточно динамичной социально-экономической ситуации весьма актуальными для нашего общества становятся психологические проблемы, связанные с процессом профессионального становления личности. Становление и формирование профессионала происходит поэтапно, и характеризуются определенными психологическими закономерностями. Профессиональное становление и личностное развитие профессионала - это два взаимосвязанных, встраивающихся друг в друга процесса, которые неправомерно рассматривать изолированно друг от друга, т.к. субъектом профессиональной деятельности является личность. Зачастую первый этап профессионального становления - профессиональное образование, начинается с обучения в высшем учебном заведении. Именно на этом этапе профессионализации формируется профессиональное самосознание личности, ее

профессиональная направленность.

В связи с этим целью нашего исследования стало изучить особенности структурной организации личности будущего юриста, обучающегося в вузе.

Методологической основой исследования стали: деятельностный подход на основе теоретических концепций ведущих отечественных психологов, внесших наибольший вклад в развитие деятельностной теории личности: К.А. Абульхановой-Славской, О.А. Конопкина, А.Н. Леонтьева, Д.А. Ошанина, С.Л. Рубинштейна; системный подход к изучению деятельности А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова; генетический подход к развитию личности в профессиональном обучении В.Д. Шадриков; исследования, посвященные изучению различных концепций личности: индивидуальная психология А. Адлера, аналитическая теория личности К.Г. Юнга, теория идентичности Э. Эриксона, социокультурная теория личности К. Хорни, теория оперантного научения Б.Ф. Скиннера и др, а также концепции личности отечественных психологов: С.Л. Рубинштейна (1889-1960), В.Н. Мясищева (1892-1973), К.К. Платонова (1906-1984), Б.Ф. Ломова (1927-1989), А.Н. Леонтьева (1903-1979), Б.Г. Ананьева (1907-1972) и А.В. Петровского и др.

В работе использовались теоретический, экспериментальный, тестовый методы и «метод срезов», обработка данных осуществлялась с использованием методов математико-статистического анализа (корреляционный и структурный). Для проведения комплексной диагностики, использованные нами методики были поделены на четыре блока: первый блок мотивационно-ценностный (опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина, методика «Ценностные ориентации личности» М. Рокича, опросник «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной). Второй блок - личностные особенности (Шкала самооценки (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин), тест межличностных отношений Т. Лири, Г. Лефоржа, Р. Сазека, методика индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой). Третий блок - профессиональные качества (методика оценки коммуникативных и организаторских способностей В.А. Федоришина, методика «Самооценка творческого потенциала» Л.Э. Симановского, методика определения преобладающего типа мышления в модификации Г.В. Резапкиной, методика «Стиль принятия управленческих решений» Е.В. Марковой). Четвертый блок - удовлетворенность деятельностью и ее эффективность (анкета «Удовлетворенность деятельностью» Лайкерта, оценочные шкалы эффективности деятельности, разработанные А.В. Карповым и О.В. Филатовой). Исследование осуществлялось на базе Владимирского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты 2 и 5 курсов, обучающиеся по юридической специальности. На 2 курсе - 16 человек (4 юношей и 12 девушек в возрасте от 18 до 21 года). На 5 курсе - 16 человек (14 девушек и 2 юношей в возрасте от 21 до 22 лет). В исследовании мы обратились к изучению личности юриста, обладающей широким комплексом личностных и профессиональных качеств для успешной деятельности. На наш взгляд, необходимо анализировать особенности абитуриента, поступающего на юридическую специальность, соотносить их с системой профессионально значимых качеств данного специалиста.

Сравнивая структурную организацию личности студентов второго и пятого курсов, следует отметить, что система мотиваций и ценностей у неудовлетворенных студентов второго курса сформирована, и является достаточно жесткой. В структурной организации личности студентов пятого курса присутствует большое количество дивергентных связей, что говорит о процессе ее перестройки и пластичности. Ядром системы личности студента на втором курсе были такие компоненты, как «достижения», «индивидуальность», «семья», а на пятом курсе - «престиж», т.е. завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям. ИОС - ослабевает (с 33 до 14 баллов).

Система личностных свойств у неудовлетворенных учебной студентами пятого курса становится более жесткой (ИОС на втором курсе - 12, на пятом - 23 балла). Если ядром системы личности студента-второкурсника была «креативность», то на пятом курсе - «подчинение», т.е. покорность, склонность уступать всем и во всем, пассивность, стремиться найти опору в ком-либо более сильном.

Система удовлетворенности деятельностью и ее эффективности у неудовлетворенных студентов пятого курса в три раза более пластичная, чем на втором курсе. У второкурсника ядром системы является компонент «работоспособность», который на пятом курсе сменяют два более сильных ядра «исполнительность» и «удовлетворенность физическими условиями труда». ИОС незначительно ослабевает с 4 до 3 баллов.

Таким образом, у неудовлетворенных учебной студентами пятому курсу изменяются все компоненты структуры личности. В меньшей степени в системе отношений и способностей. Однако следует отметить, что неудовлетворенный студент становится более покорным и исполнительным, единственным мотивирующим фактором становится «престиж», при стабилизации системы отношений в группе.

У удовлетворенных студентов второго курса самой устойчивой к изменениям можно назвать систему отношений личности и способностей. Ядром является «агрессивность», то есть жесткий и враждебный по отношению к окружающим, резкий, способный доходить до асоциального стиль поведения. К пятому курсу эта система становится более пластичной, а «агрессивность» сменяется «подозрительностью». ИОС ослабевает с 31 до 23 баллов.

Система мотиваций и ценностей у удовлетворенных студентов пятого курса становится самой жесткой, а ядрами системы становятся «семья», подавляя мотив «развитие себя», которое доминировало на втором курсе и «социальные контакты», значимые для профессиональной деятельности юриста. Сохраняется в качестве ядра «креативность» (вес - 10 баллов). ИОС ослабевает с 63 до 51 баллов.

Система удовлетворенности деятельностью и ее эффективности у удовлетворенных студентов к пятому курсу становится менее пластичной, т.к. уменьшается практически в два раза количество дивергентных связей от 18 до 10, а уровень ее организованности падает с 11 до 4 баллов. Ядра данной системы изменяются: на втором курсе - «удовлетворенность физическими условиями труда» и «общая удовлетворенность», а на пятом курсе становится «помощь» (более значимая оценка способов стимулирования труда) и «продуктивность» (главный показатель эффективности деятельности). Структура ослабевает. Таким образом, личность удовлетворенного студента становится более социабельной, творческой и направленной на



коллективную эффективную деятельность за счет существенных изменений в системе удовлетворенности трудом и менее значимых изменений в системах мотивации и отношений.

По результатам исследования были выявлены существенные различия в психологических особенностях личности студентов 2 и 5 курсов, удовлетворенных и неудовлетворенных учебной деятельностью, которые проявились в уровне развития компонентов личности (качественных и количественных показателях), а также в структурной организации личности.

В процессе профессионального обучения студентов обнаруживаются определенные изменения личности: меняются профили личности по блокам, структура и ядра систем. Наиболее заметные изменения происходят в системе удовлетворенности деятельностью и ее эффективности. У неудовлетворенных и удовлетворенных студентов организованность системы уменьшается в три раза, а уровень развития большинства компонентов растет, особенно у удовлетворенных студентов. Особенно растут компоненты критериев ведущих мотивов и стимулирования труда, что говорит о профессионализации личности студентов.

Менее значимые изменения личности студентов произошли в системе мотивов и ценностей, как по структурной организации, так и по уровню развития компонентов, особенно у неудовлетворенных студентов (уровень системы ослабляется в два раза, а уровень компонентов вырос).

Наименьшие изменения произошли в системе личностных особенностей, преимущественно у неудовлетворенных студентов. Организованность структуры выросла в два раза, положительные свойства личности, связанные с профессиональной деятельностью, возрастают.

У удовлетворенных студентов наибольшие изменения связаны с системой удовлетворенности трудом, а у неудовлетворенных студентов с системами мотиваций и отношений.

Результаты проведенного исследования имеют практическую направленность. Полученные данные могут содействовать повышению эффективности процедур профессионального отбора, проведения различных срезов для диагностики профессионального роста и совершенствования процесса обучения.

## РОЛЬ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Филиппов А.А.

соискатель кафедры психологии социальной работы и политической психологии

Ивановский государственный университет

Иваново

Российское общество как часть мировой цивилизации вступило в эпоху глобализации, поэтому оно испытывает в полной мере экономические и внеэкономические потрясения. В особенности остро это проявилось после втягивания мировой экономики в экономический кризис. Для предпринимателей он выступает еще одним симптомом необходимости изменения личного (личностного) отношения к проблемам бизнеса и социальной психологии.

Поэтому уже сегодня надо искать пути и средства применения в производстве сверхновых технологий, выпускать товары, опережающие свои аналоги, выпускать то, чего не делают конкуренты или делать это одновременно с ними. За всем этим стоит проблема человека, осознающего данную необходимость, а также и потребность в усилиях специалистов, изучающих эти процессы. Для социальных психологов в этих условиях формируется особый «пакет задач», решения которых от них ждут.

В эпоху кризиса «общемировой» тезис о том, что «человек должен измениться как отдельная личность и как профессионал», чтобы путем саморазвития сохранить человечество и выжить в современном мире для нашей страны звучит предельно актуально. Однако, возникает вопрос - как это сделать? И здесь мы выходим на проблемы развития личности профессионала и ее самосовершенствования.

Уже давно проблема соотношения общества и личности привлекала внимание специалистов многих научных областей. Во многих исследованиях отмечается, что совершенствование личности и ее самореализация всегда происходили по мере ее подключения к различным аспектам жизни общества, а появление новых форм общественного развития сопрягается с динамикой развития личности, с индивидуальными психофизиологическими, психологическими особенностями.

Актуальность темы статьи вызвана тем обстоятельством, что в настоящее время на жизнедеятельность наших соотечественников влияет большое количество разноуровневых факторов, характерных для переходного периода развития России, осложняющих самоопределение личности. К их числу относятся: демократизация и поэтапное развитие общегосударственных форм управления, предполагающие становление нового политического мышления; неустойчивое состояние экономики, отражающееся на всех сферах общественной жизни страны; становление новой правовой базы, формирование которой далеко от завершения; многонациональность регионального устройства России и связанные с этим этнонациональные проблемы; изменение таких форм хозяйствования, как предпринимательство - малый бизнес, корпоративные и монопольные объединения, концерны и др., в процессе конкуренции; широкая интеграция с зарубежными партнерами в сферах общественной, политической, экономической и культурной жизни; развитие и внедрение информационных технологий и систем в жизнь рядового человека и др.

Общество, в котором в настоящее время живет российский гражданин, требует с его стороны глубокого переосмысления целей, мотивов, программ своей деятельности. Поэтому повышение интерактивности уже стало характерной чертой психологического состояния наших сограждан. Однако расширение прав и свобод человека вместе с усилением чувства ответственности за себя, своих близких, за их общую судьбу неминуемо повышает функциональное напряжение в тех психологических системах, которые призваны вырабатывать новые программы деятельности. Здесь для современного человека таится еще одна опасность. Поскольку соответствующие решения приходится принимать в условиях высокой неопределенности, уровень этого напряжения может становиться все более высоким. Человек буквально сталкивается с противоречием между необходимостью делать так и

реально небольшой возможностью долговременного планирования жизни в сложившихся условиях. В том числе из-за этого резкие изменения социальной действительности становятся причиной глубоких потрясений психологического плана, тем самым вновь актуализируется классическая связь - «внешнее» радикально меняет «внутреннее», сложившееся. При отсутствии четко сформированных жизненных планов, личность утрачивает одну из своих основных функций - целенаправленную саморегуляцию поведения на основе прогнозирования (предвидения) будущих событий. В этих условиях трудно определить, какие ценности и эталоны поведения будут наиболее соответствовать завтрашнему дню, поэтому также разрушаются сложившиеся ценностно-нормативные модели поведения. Особо радикально это касается молодого поколения, для которого оказалась нарушенной межпоколенная трансляция норм и представлений о жизни общества.

Поэтому в настоящее время роль личности неизмеримо возрастает. Сегодня, как никогда, повышается ответственность личности за общество и, общества за личность. Это два неразрывных процесса.

Общество значительно выиграет, если личность будет становиться не столько объектом его влияния, сколько субъектом его развития. Это, безусловно, сложный, длительный и противоречивый процесс.

Сформулированные принципы имеют большое значение в развитие предпринимательской деятельности в России. В процессе предпринимательской деятельности постоянно возникают задачи, связанные с принятием решений, что и как делать. Принятию этих решений сопутствует ряд специфических условий, изученных зарубежными и отечественными психологами. Так, отмечают следующие особенности мотивации деятельности предпринимателей:

- свобода выбора и поиска способов экономических действий; преимущественная ориентация на собственную цель; игнорирование давления группы, ситуативных факторов; этому способствуют наличие таких особенностей личности, как полинезависимость, внутренний локус контроля;

- преобладание рассудочности над импульсивностью и в то же время высокий уровень неопределенности принимаемых решений, наличие риска, угроза потерь; этому способствуют имеющиеся у предпринимателей склонность к риску и, одновременно, ответственность;

- стремление бороться и побеждать, преобладание мотива достижения над мотивом избегания неудачи; этому способствует выраженная потребность в самоактуализации и общественном признании.

Анализ общественного и экономического положения в нашей стране выдвигает весьма крупную социально-психологическую проблему - содействие развитию предпринимательства в широком спектре профессиональной деятельности при непосредственной активности самой личности.

Изложенное дает основание утверждать, что совершенствование и самореализация личности при ее активной позиции находится в тесной зависимости с предпринимательской деятельностью, обеспечивая ее успех.

## МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СИТУАЦИИ УСТРОЙСТВА НА РАБОТУ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Цымбалюк А.Э.

асс. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Понятие ментальной репрезентации является центральным для когнитивной психологии, вместе с тем авторы, занимающиеся разработкой данной проблемы, отмечают многозначность в понимании этого термина и оторванность исследований от контекста жизненного пути личности (Величковский Б. М., 2006; *The Mental Representation of Trait and Autobiographical Knowledge about the Self*, 1993). Вместе с тем жизненные ситуации рассматриваются в рамках социальной психологии (Гришина Н.В., 1997; Magnusson D., 1981), проблемы преодоления трудных жизненных ситуаций (Анцыферова Л.И., 1994), с позиций событийного подхода (Бурлачук Л.Ф., 1998) и т.д., но отсутствует достаточно четкое определение специфики жизненных ситуаций, оценка их значимости в юношеском возрасте. Наша работа сосредоточена на разработке и уточнении этих понятий и проведении эмпирического исследования по данной проблеме.

На основе теоретического анализа теорий зарубежных и отечественных авторов ментальную репрезентацию мы рассматриваем как психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия жизнедеятельности (Поваренков Ю.П., 1990; Шадриков В.Д. 1983); под жизненной ситуацией мы понимаем совокупность субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи. С учетом данных теоретических аспектов, нами спланировано и проведено эмпирическое исследование.

Объектом нашего исследования являются девушки 18-23 лет (старший юношеский возраст). Предметом - ментальная репрезентация жизненных ситуаций в юношеском возрасте.

Выбор девушек в качестве объекта исследования обусловлен тем, что современные гендерные исследования свидетельствуют о наличии существенных различий в способах проживания жизни мужчин и женщин. Г. Крайг, в частности, отмечает, что представление юношей о своем будущем положении и о том мире, который их будет окружать, обычно проще и не столь разнородны, чем у девушек. Для определения особенностей ментальной репрезентации ситуации девушек 18-23 лет (старший юношеский возраст) нами были исследованы юноши того же возраста и девушки 15-17 лет (младший юношеский возраст).

Исследование проходило в несколько этапов. В результате теоретического анализа и первого этапа эмпирического исследования нами были конкретизированы значимые жизненные задачи в юношеском возрасте: задачи, связанные с учебной деятельностью (поступление в вуз, сдача экзаменов), задачи, связанные с семейной сферой (создание семьи, рождение, воспитание ребенка), задачи, связанные с профессиональной деятельностью (устройство на работу).

На основе теоретического анализа и в результате эмпирического исследования были выделены компоненты (субъективный и объективный) и элементы (общие и специфические для каждой задачи) ментальной репрезентации жизненной ситуации. Методика изучения ментальной репрезентации жизненной ситуации заключается в том, что испытуемым предлагается определить значимые параметры, которые они учитывают на каждом этапе решения жизненной задачи и оценить степень их значимости по семибальной шкале (методика прошла апробацию и экспертную оценку).

В нашей статье мы более подробно остановимся на результатах исследования, касающихся ментальной репрезентации ситуации устройства на работу.

Анализируя содержание ментальной репрезентации ситуации устройства на работу, отметит следующие моменты. В субъективном компоненте ментальной репрезентации ситуации решения задачи устроиться на работу у девушек наиболее выражены следующие элементы: специальные знания, необходимые при решении данной задачи (6,555), желание решить данную задачу (6,543), способности (6,405), цели, смыслы (6,278), профессиональные интересы (6,202), психологическая готовность (6,126), качества личности (6,095); объективный компонент: наличие определенного образования, уровня образования (6,467), заработная плата (6,432), условия работы (график работы, местоположение) (6,321), требования работодателя, работы (6,282), карьерный рост, перспективность профессии (6,248), престижность профессии (6,015). При этом элементы имеют средний уровень вариативности ( $K_v < 25\%$ ), т.е. оценки испытуемых являются достаточно согласованными. Элемент престижность профессии имеет высокую вариативность ( $K_v > 25\%$ ), что говорит о низкой согласованности оценок испытуемых.

В субъективном компоненте ментальной репрезентации ситуации решения задачи устроиться на работу у юношей наиболее выражены следующие элементы: специальные знания, необходимые при решении данной задачи (6,032), способности (6,009), желание решить данную задачу (6,000); в объективном компоненте: уровень заработной платы (6,176), карьерный рост, перспективность выбранной профессии (6,014). При этом данные элементы имеют высокий уровень вариативности ( $K_v > 25\%$ ), что говорит о низкой согласованности оценок испытуемых.

В субъективном компоненте ментальной репрезентации ситуации решения задачи устроиться на работу у девушек 15-17 лет (младший юношеский возраст) наиболее выражены следующие элементы: специальные знания, необходимые для решения данной задачи (6,548), способности (6,524), профессиональные интересы (6,500), желание решить данную задачу (6,417), цели, смыслы (6,345), ценности, идеалы (6,274), психологическая готовность (6,250), качества личности (6,167); в объективном компоненте: уровень заработной платы (6,548), условия работы (6,429), карьерный рост, перспективность профессии (6,405), престижность профессии (6,345), требования работодателя (6,202), рынок вакансий (6,167), время, необходимое для подготовки к собеседованию (6,143), физическое состояние (6,119), наличие определенного образования, уровня образования (6,071). При этом элементы имеют средний уровень вариативности ( $K_v < 25\%$ ), т.е. оценки испытуемых являются достаточно согласованными.

Существуют значимые различия в ментальной репрезентации ситуации у девушек 18-23 лет и юноши 18-23 лет (старший юношеский возраст) в субъективном компоненте по элементам: эмоциональное состояние, психологическая готовность ( $p < 0,05$ ); в объективном компоненте: уровень образования, специфика образования, внешность ( $p < 0,01$ ), сложность задачи ( $p < 0,05$ ). Таким образом, девушки в большей степени, чем юноши учитывают собственное психологическое состояние, уровень образования, его специфику, собственную внешность, сложность самой задачи.

Существуют значимые отличия ментальной репрезентации ситуации в зависимости от возраста. Существуют значимые отличия ментальной репрезентации ситуации у девушек 15-17 лет и 18-23 лет (младший юношеский возраст и старший юношеский возраст) в объективном компоненте по элементам: сложность задачи, время для подготовки к непосредственному решению задачи ( $p < 0,01$ ). Таким образом, девушки 18-23 лет (старший юношеский возраст) в меньшей степени ориентируются на сложность задачи, время для подготовки к непосредственному решению задачи.

Обращаясь к анализу структуры ментальной репрезентации ситуации устройства на работу, можно отметить следующее.

Структура ментальной репрезентации ситуации решения задачи устроиться на работу у девушек 18-23 лет (старший юношеский возраст) характеризуется максимальным значением интегративности и низкими показателями дифференцированности, по сравнению с юношами того же возраста и девушками 15-17 лет (младший юношеский возраст). При этом интегративность субъективного компонента и объективного компонентов у девушек 18-13 лет (старший юношеский возраст) практически равны.

Для того чтобы проследить динамику изменений значимости элементов ментальной репрезентации и их взаимосвязей в старшем юношеском возрасте, мы условно разделили выборку на периоды: начало старшего юношеского возраста (17-18 лет), середина старшего юношеского возраста (19 лет), завершающий этап старшего юношеского возраста (20-23 года). Анализируя динамику интегративности структуры ментальной репрезентации в юношеском возрасте, отметим следующие моменты.

Показатели интегративности имеют минимальное значение в младшем юношеском возрасте (1), затем повышаются к начальному периоду старшего юношеского возраста (2) с максимальным значением на втором этапе старшего юношеского возраста (3), а затем снижаются к концу старшего юношеского возраста (4); показатели дифференцированности снижаются от младшего юношеского возраста (1) к начальному периоду старшего юношеского возраста (2) и остаются практически стабильными к концу старшего юношеского возраста (4). При этом системообразующими элементами в субъективном компоненте в младшем юношеском возрасте являются: отношение к задаче, способности, желание решить данную задачу; на начальном этапе старшего юношеского возраста: цели, смыслы, качества личности, психологическая готовность; на следующем этапе: психологическая готовность, эмоциональное состояние, ценности, идеалы, самоотношение, цели, смыслы; на завершающем этапе старшего юношеского возраста: самоотношение, качества личности, способности;

В объективном компоненте ментальной репрезентации решения задачи устроиться на работу системообразующими элементами в младшем юношеском возрасте являются: условия работы, время, отведенное для подготовки к собеседованию, уровень заработной платы; на начальном этапе старшего юношеского возраста: отношения между людьми, требования работодателя,

престижность профессии, возможность карьерного роста, рынок вакансий; на следующем этапе: возможность карьерного роста, условия работы, уровень заработной платы; на завершающем этапе старшего юношеского возраста: отношения между людьми, физическая готовность, требования работодателя.

Можно предположить, что постепенно происходит поиск существенных, наиболее информативных и оптимальных связей в ментальной репрезентации ситуации, снижение их количества, перестройка общей структуры взаимосвязей к концу старшего юношеского возраста, т.е. ментальная репрезентация ситуации решения задачи устроиться на работу, становится более адекватной для эффективного решения этой задачи.

исунокР1.

Рисунок 1. Динамика показателей интегративности и дифференцированности

Подводя итог, следует отметить, что нами были уточнены понятия ментальной репрезентации и жизненной ситуации. Под ментальной репрезентацией мы понимаем психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия жизнедеятельности; под жизненной ситуацией понимаем совокупность субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи.

Выявлены психологическое содержание, специфика и основные тенденции ментальной репрезентации ситуации устройства на работу у девушек 18-23 лет (старший юношеский возраст):

1. Девушки 18-23 лет (старший юношеский возраст) при решении задачи устроиться на работу ориентируются в первую очередь на специальные знания, необходимые при решении данной задачи, собственное желание решить данную задачу, способности, собственные цели, смыслы, профессиональные интересы, психологическую готовность, собственные качества личности, учитывая при этом наличие у себя определенного образования, уровня образования, условия работы, уровень заработной платы, требования работодателя, возможность карьерного роста, престижность профессии.

2. Девушки 18-23 лет (старший юношеский возраст) в большей степени, чем юноши при решении задачи устроиться на работу учитывают собственное психологическое состояние, уровень образования, специфику образования, собственную внешность, сложность самой задачи.

3. Тенденции изменения ментальной репрезентации ситуации устройства на работу у девушек заключается в следующем. Показатели интегративности имеют минимальное значение в младшем юношеском возрасте, затем повышаются к начальному периоду старшего юношеского возраста с максимальным значением на втором этапе старшего юношеского возраста, а затем снижаются к концу старшего юношеского возраста; показатели дифференцированности снижаются от младшего юношеского возраста к начальному периоду старшего юношеского возраста и остаются практически стабильными к концу старшего юношеского возраста. Это может свидетельствовать о том, что постепенно происходит поиск существенных, наиболее информативных и оптимальных связей в ментальной репрезентации ситуации, снижение их количества, перестройка общей структуры взаимосвязей к концу старшего юношеского возраста, т.е. ментальная репрезентация ситуации решения задачи устроиться на работу, становится более адекватной для эффективного решения этой задачи.

Шамионов Р.М.

д.псх.н., проф. кафедры психологии образования

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

Саратов

Самоопределение личности - процесс перманентный, сопровождающийся изменениями не только содержательных характеристик, но и глубины и интенсивности, а также характеризующийся гетерохронностью различных его составляющих. Его изменчивость, равно как и содержание, во многом определяется теми эффектами, которые были достигнуты на более ранних стадиях социализации. Особенностью этого процесса является то, что во многом характеристики личности, детерминирующие его формирование, и сами определяются им. Иначе говоря, определенный уровень самоопределения служит не только основанием для дальнейшего его формирования, но и фактором, и существенным условием. Такого рода сложные отношения между компонентами внутри самоопределения предопределяют его течение, порой весьма противоречивое и неоднозначное. Самоопределение личности - это сложное образование, динамика которого обусловлена процессами социализации, ее эффектами и процессом развития. В действительности, самоопределение личности находится не в единственно однозначной связи с социализацией; здесь сходятся характеристики индивидуальной и социально-психологической личностной организации. Речь идет о процессах усвоения норм, ценностей, установок, формирования личностных характеристик и, одновременно, - о процессах интеллектуального, сенсорного и перцептивного развития и т.д. Особое значение этих связей обнаруживается в периоды подросткового и юношеского возраста, т.к. компенсаторные механизмы еще не задействованы в полной мере и рассогласованность различных аспектов развития неминуемо приводит к проблемам в самоопределении (включая его задержку, недостаточную обоснованность и осознанность и пр.). Между тем, во взрослости эти связи не только не утрачиваются, напротив, они приобретают многомерный характер, а в ряде случаев, образуются опосредующие звенья в виде знаний, способностей и мотивов профессиональной деятельности. Это во многом обусловлено процессом профессиональной социализации личности, где она приобретает не только новые профессионально-специфичные нормы и установки, но и способы деятельности, благодаря которым ряд личностных образований претерпевает изменения. Они совсем необязательно носят деструктивный характер. Множество примеров доказывают то, что владение инструментом профессиональной деятельности становится фактором мотивации деятельности, поскольку определяет не только профессиональный, но и социальный успех. Особое значение здесь играет субъектная позиция личности в профессиональной деятельности, которая становится фактором и самоопределения, и профессиональной социализации. Благодаря субъектной позиции личность оказывается способной к самодетерминации, способной запускать механизмы самоопределения и тем самым строить направления своего существования и развития, а также реализации себя через различные ипостаси взаимодействия с окружающими и самой собой, профессиональной деятельности и в целом, социального поведения.

Таким образом, рассмотрение самоопределения личности в контексте профессиональной социализации весьма оправдано. Необходимо подчеркнуть и то, что в период ранней профессиональной социализации самоопределение (в немалой степени задействующее процесс «направленной» профессиональной социализации, поскольку под его влиянием формируются профессиональные намерения, которые становятся пусковым механизмом в совершенно сознательном поиске профессиональной информации (конечно, стихийное усвоение профессионально-специфичной информации происходит в течение всей жизни и начинается достаточно рано), в «примирении» на себя роли профессионала, наконец, оценки профессиональной среды с точки зрения соответствия тем критериям, которые заданы в процессе самоопределения) характеризует качественные сдвиги во включении личности в профессию. Имеется немало фактов, свидетельствующих о том, что даже так называемый неадекватный профессиональный выбор не может становиться существенным барьером на пути профессиональной социализации личности.

Исследования, проведенные нами, а ранее - В.Д. Шадриковым, Е.А. Климовым, Л.А. Головей, Ю.П. Поваренковым и рядом других психологов, свидетельствуют в пользу того, что личность достаточно быстро и эффективно находит возможности для компенсации и изначально слабой выраженности мотива, и способностей, и даже каких-то моторных функций, не говоря уже о ситуации, когда имеется оформленное намерение и слабая выраженность других функций (что давно уже не вызывает сомнений). В процессе ранней профессиональной социализации, тем не менее, самоопределение личности находится в состоянии постоянного движения. Поэтому часто именно профессиональная социализация становится и фактором, казалось бы, резкой смены направлений самоопределения. Это, как правило, связано с растущей компетентностью личности в области не только той профессии, относительно которой она социализируется, но и рядом общепрофессиональных (а также экономических, политических, общественных и пр.) ценностей и установок. Подчеркнем: смена приоритетов самоопределения может и не выходить за пределы, например, той сферы деятельности, которая уже определена.

Итак, в процессе ранней профессиональной социализации самоопределение личности наполняется тем необходимым содержанием, которое для нее оказывается фундаментом построения жизненного сценария всецело. Впоследствии оно может претерпевать всякого рода изменения, но этот момент является принципиально важным для всех уровней существования личности. Особую роль в этом процессе играет характер формирования личностной (социальной) зрелости. Ее динамические параметры могут в значительной степени ускорять, либо замедлять самоопределение. Поскольку это эффект социализации личности, имеются сложные отношения между этими явлениями. Между тем, именно личностная зрелость является существенной детерминантой более осознанного отношения к самоопределению в рамках ранней профессиональной социализации, включая уже определенную личностью сферу. Оно приобретает более четкие очертания и включается в содержательное конструирование жизненного сценария.

Однако основная «нагрузка» ложится на этап профессиональной социализации в непосредственной трудовой деятельности.

Казалось бы, определившись в профессии, личность уже обретает ряд характеристик ценностно-мотивационной сферы, а также актуализируется профессиональная роль; тем не менее, полноценное включение в трудовую (профессиональную) деятельность приносит множество новых переменных в профессиональную социализацию и самоопределение личности. Так, ее механизмы становятся детерминантами самоопределения. Например, как показано в наших исследованиях, удовлетворенность профессией (а также различными характеристиками профессиональных (трудовых) отношений) является значимым фактором самоопределения (не только профессионального, но и личностного, социального и т.п.). Вообще, эффекты профессиональной социализации, свидетельствующие о ее глубине, особенно субъективные критерии профессиональной успешности, могут стать фактором самоопределения личности - событийного, ценностного и смыслового определения. Благодаря эффектам профессиональной социализации личность оказывается способной к формированию событийной схемы будущего на основе уже сформированных профессиональных ценностей. При этом, как показывают исследования в области психологии труда, личность склонна к повторному поиску сферы деятельности опираясь на достигнутый уровень профессиональной социализации, т.е. именно той сферы, которая является наиболее близкой к предыдущей. Это говорит о том, что эти эффекты оказываются весьма стойкими и интегрируются в целостную систему ценностных ориентаций личности, тем самым, выполняя регулятивную функцию в ее поведении.

Кроме того, профессиональная социализация неминуемо затрагивает различные составляющие самоопределения, не ограничиваясь лишь профессиональным. В этом смысле профессия становится чем-то большим, нежели только сферой труда, но и сферой общения (в том числе и личностного), эмоционального обмена, переживания и взаимодействия и т.п., т.е. сферой «бытийности» личности. Иначе говоря, различные составляющие профессиональной социализации «встречаются» в коррекции жизненного сценария личности, определяя его различные составляющие (направления самоопределения), причем экономическое и социальное, личностное и профессиональное, этическое и политическое и т.д. самоопределение имеют точки соприкосновения, где реализуются внутрифункциональные и межфункциональные связи, эмпирический поиск которых сегодня представляется весьма актуальным.

Личность как субъект бытия выстраивает эти составляющие жизненного сценария не на пустом месте, а постепенно накапливая определенный ценностно-смысловой потенциал относительно каждой сферы самоопределения. Поэтому профессиональная социализация с ее характеристиками в столь высокой степени и способствуют изменениям, казалось бы, уже сформированного самоопределения. Однако на разных уровнях профессиональной социализации также происходят значительные изменения (наступление акме, кризисы или «социализацию в квадрате» по Толочку В.А. и пр.), которые предопределяют (а порой, весьма радикальным образом) изменения ценностно-смысловых образований. Особо необходимо отметить и то, что различные сферы профессиональной социализации разнятся в глубине воздействия на личность человека. Поэтому и «потенциал» различных составляющих профессиональной социализации в самоопределении не одинаков. Так, в одних сферах сам предмет труда оказывается существенным фактором изменения ценностно-смысловой сферы и тем самым, изменения направлений самоопределения личности (это особенно сильно проявляется в социоэкономических профессиях). В других - доминантой в этом могут стать иные элементы, характерные, например, микросоциуму трудового коллектива, его ценностные, установочные, представленные характеристики. Наконец, такими факторами могут стать и не относящиеся в узком смысле ни к предмету, ни к объекту труда характеристики, как, например, профессиональное самосознание личности. Все это свидетельствует о том, что сферами профессиональной социализации все также являются и деятельность, и общение, и самосознание, и социальная перцепция; только они «задействованы» в различной степени в зависимости от сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, самоопределение личности в контексте профессиональной социализации имеет различные преломления в зависимости от характера ее течения, условий (которые обуславливают задействование той или иной сферы), механизмов, накопления опыта, субъективных критериев, ценностно-смыслового потенциала и объективных характеристик труда. Самоопределение, вслед за достигнутыми эффектами профессиональной социализации, и само в немалой степени обуславливает характер последней. Это связано с тем, что смысловое и событийное определение бытийных пространств личности выводит ее на новые маршруты социализации и тем самым «направляет» на новые сферы, либо изменяются существующие параметры усвоения новой социальной информации. Это тоже требует отслеживания характера самоопределения в зависимости от этапов профессиональной социализации. Поэтому необходимо, раскрывая связи параметров самоопределения с характеристиками профессиональной социализации, очертить круг взаимозависимых переменных, а также те из них, которые играют существенную роль в системообразовании и формировании межфункциональных связей, которые, в конечном итоге и составляют сложные комплексы детерминант поведения.

Важной задачей современной социальной психологии становится согласование междисциплинарных исследований в области профессиональной социализации и самоопределения личности. Особым потенциалом обладают исследования с привлечением специалистов из смежных областей знания, в частности, экономистов, социологов, исследователей труда и менеджмента.

Шилакина А.В.

к.псих.н., доц., зав.каф. психологии

Московский социально-гуманитарный институт

Москва

В ряде психолого-педагогических исследований было установлено, что во время обучения в вузе, студенты часто переживают кризисы профессионального становления, связанные с тем, что их интересы не согласуются с данным родом деятельности, что в свою очередь снижает академическую успеваемость и количество тех, кто затем намерен работать по специальности.

Исследования, проведенные на психологическом факультете Московского социально-гуманитарного института, показали, что профессиональная направленность студентов положительно влияет на преодоление трудностей, связанных с профессиональным обучением в вузе и способствует успешному профессиональному их развитию.

В процессе обучения в вузе происходит детализация образа профессии. Для молодого человека период студенчества - это период осознания своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ограничений как члена определенной профессиональной группы. Принятие и интеграция своих положительных и отрицательных качеств как субъекта определенной профессиональной деятельности и составляет основную трудность, связанную с формированием и развитием профессиональной направленности в период профессионального обучения.

Особую роль приобретает профессиональная направленность каждого студента, так как эта интегральная характеристика личности, включающая в себя устойчивый комплекс профессионально ориентированных интересов, потребностей и мотивов, позволяет успешно преодолевать как трудности, связанные с приобретением определенных профессиональных знаний и умений, так и трудности личностного роста и самоопределения.

При поступлении в вуз не учитывается комплекс психологических факторов, которые определяют успешность обучения, формируют устойчивую профессиональную направленность студента. Немногочисленные работы, проводимые в данном направлении, показывают, что наиболее значимыми периодами для детализации и развития профессиональной направленности у студентов - психологов являются первый, третий и пятый курсы, поэтому наиболее значимым представляется исследование профессиональной направленности у психологов этих студенческих групп.

В качестве основной причины развития кризиса у студентов является несформированное чувство профессиональной идентичности. Кризис идентичности впервые наступает у юности и во многом связан с началом трудового пути, с вступлением в профессию, с началом профессионального обучения. В процессе обучения в вузе происходит изменение и развитие культуры мышления студентов, что способствует более осознанному и эффективному протеканию процессов идентификации, с одной стороны, но, с другой стороны, удлиняет продолжительность периода ученичества, что позволяет студентам не торопиться с разрешением проблемы самоопределения в различных областях, в том числе, и профессиональной.

В динамике обучения в вузе у студента происходит актуализация множества вопросов, связанных с самоопределением. Отрицательный ответ на любой из них может стать причиной личностного кризиса, привести к разочарованию и смене профессии. Этот кризис может дать толчок интенсивному профессиональному росту и достижению высоких уровней профессионализма, но может привести и к трагическим для личности последствиям - депрессии, психическим или психосоматическим заболеваниям, «потере себя».

Исследования по данной проблеме показали, что пережитые кризисы самоопределения чаще всего связаны со слабой профессиональной ориентацией, с особыми требованиями и возможностями науки психологии, с недостаточным освоением практических навыков, необходимых для дальнейшей самостоятельной деятельности.

Мы рассматриваем не только кризис идентичности, свойственный студентам как определенной возрастной группе, но несколько кризисов, характерных для определенного этапа обучения и связанных с определенными конфликтами между компонентами внутренней структуры личности студента и объективными условиями обучения.

Кризис первого курса определяется как кризис ожиданий. Он развивается в результате столкновения ожиданий недавних абитуриентов относительно избранной профессии с учебными буднями студенческой жизни. Причину неразвитости ценностно-смысловой сферы у первокурсников мы видим в специфике школьного обучения, ориентированного на зависимость ученика от учителя, что препятствует осознанию своего творческого потенциала. Присущий многим первокурсникам-психологам путь профессионального становления, который задерживается в рамках решения личных проблем, крайне непродуктивен и чреват развитием кризисных явлений. Опрос первокурсников показывает, что интерес к психологии возникает у них довольно рано, однако под влиянием различных факторов, связанных с обучением, эта мотивация подвергается серьезному негативному изменению.

На основании результатов психологического исследования - опроса, тестирования и индивидуальных консультаций, нами выделены следующие факторы, влияющие на возникновение кризиса у студентов первого курса:

- 1) необходимость постоянного развития своей профессиональной компетентности, самообразование, саморазвитие, работа с первоисточниками, выстраивание своей профессиональной концепции с первых дней обучения на факультете;
- 2) особенности стиля учебной деятельности в системе вузовского образования: большое количество теоретического материала, отдельные занятия, направленные на освоение практических навыков, отсроченный контроль успеваемости, необходимость самостоятельного контроля и планирования учебной деятельности, что в корне отличается от школьного процесса обучения;
- 3) изменение жизненной ситуации и мотивационно-смысловой сферы: студент сталкивается со многими проблемами, связанными со вступлением в роль взрослого, что стимулирует работу по выявлению и осознанию жизненных приоритетов,

уточнению текущих и перспективных планов.

Студенты первого курса не имеют, как правило, ясного представления о будущей работе, о ее задачах и средствах. Неструктурированный, во многом нереалистичный и мифологизированный образ профессии мешает ему оценить образовательную концепцию учебного заведения, вклад той или иной дисциплины в освоение будущей деятельности.

Для студентов третьего курса характерны сомнения в выборе будущей профессиональной деятельности, переживания, связанные с осознанием ответственности за свой профессиональный выбор и дальнейший профессиональный путь, стремление наметить реальные пути самовыражения в профессии. В основе кризиса профессионального самоопределения, переживаемого студентами-психологами 3 курса, лежит конфликт, связанный со спецификой деятельности психолога и организацией процесса обучения. Он связан с приобретением студентами теоретических знаний и возникновением сомнений в реализации их на практике. Среди организационных факторов, влияющих на развитие кризисных явлений, мы выделяем:

- 1) разносторонность и неоднозначность материала, излагаемого на лекциях; необходимость выстраивания собственной концепции студентами, развитие навыков активного усвоения учебного материала и творческого подхода в обучении;
- 2) различного характера сложности во взаимодействии студентов с научными руководителями;
- 3) многоплановость жизни студента и ролевая насыщенность в данном возрасте.

Конфликтность этого периода подтверждается исследованиями многих авторов и определяется как актуальный конфликт. Модель актуального конфликта предполагает рассогласование между давлением среды и личностно детерминированными возможностями по переработке внешних давлений. Более того, существуют определенные сложности в деятельности психолога, сопряженные с недостаточной готовностью общества к восприятию его как профессионала: с одной стороны, к психологу относятся недоверчиво, с другой стороны, возлагают на него полную ответственность за исход событий.

По данным нашего исследования можно выделить следующие противоречия, влияющие на развитие актуального конфликта выпускника:

- 1) между социальной, профессиональной ориентацией студентов и потребностями организаций в рабочих кадрах;
- 2) между теоретической подготовкой выпускников и отсутствием необходимых навыков практического использования полученных знаний;
- 3) между жизненными, профессиональными планами выпускников и реальными возможностями их осуществления.

Опрос показал, что выпускники плохо представляют, что должен делать психолог на рабочем месте, как применить полученные (в основном теоретические) знания в повседневной и профессиональной практике, какого рода услуги предложить потенциальному работодателю.

Таким образом, профессиональное становление молодых психологов в значительной степени определяется их мотивацией к овладению профессией. При этом в процессе обучения развивается в первую очередь познавательная мотивация, а мотивация к профессии под влиянием трудностей, связанных с обучением и личностным ростом, может редуцироваться, что обуславливает появление кризисов и может привести к отказу от работы по полученной специальности.



### МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Албегова И.Ф. д.с.н., профессор, зав.кафедрой социальных технологий  
Зарубина Ю.Н.,  
ассистент кафедры социальных технологий  
Ярославский Государственный Университет им.П.Г. Демидова

Повышение мотивации обучения студентов является важной педагогической проблемой, решение которой сможет стать залогом успешности обучения студентов в вузе, повысить эффективность освоения профессии. Современная система образования в начале XXI века находится на этапе реформирования. Перед ней стоят острые проблемы, являющиеся следствием осуществляемых в стране глубоких реформ. Российское общество нуждается в людях с высоким уровнем общего развития, профессионализма, инициативы, предприимчивости и творческих способностей. Именно такие специалисты будут конкурентоспособны на рынке труда и эффективны на рабочем месте. Поэтому учебным заведениям необходимо постоянно повышать качество подготовки специалистов, использовать для этого все возможные резервы, осуществлять перестройку различных сторон процесса обучения, в особенности мотивационной.

Мотивационный фактор, обеспечивая превращение знаний, умений и навыков в средства личностного и профессионального роста способствует достижению профессионального мастерства. Исследование мотивов обучения и профессиональной деятельности студентов специальности «Социальная работа» является, на наш взгляд, особенно актуальным. Важность исследования социопсихологической мотивации социальных работников связана еще и с тем, что отечественный опыт подготовки специалистов по социальной работе в России пока еще недостаточен [1, с. 28]. Знание мотивации социальных работников позволит улучшить качество подготовки специалистов, повысить организацию профессиональной деятельности социальных работников и активизировать практику волонтерства.

Изучение мотивации выбора и обучения специальности «Социальная работа» было начато заведующей кафедрой социальных технологий ЯрГУ им. П.Г. Демидова в 1994 году: ежегодно на первом курсе проводится работа – эссе «Почему я хочу быть социальным работником?». За весь период исследования, с 1994 по 2009 год, было получено 645 работ.

Исследование мотивации выбора профессии «Социальный работник» в 2006-2007 и 2007-2008 учебных годах показало, что при выборе будущей профессии студентами движут иные мотивы, нежели ранее. Если в предыдущие годы имело место неадекватное представление первокурсников о профессии «Социальная работа», пренебрежение к ее содержанию («мне все равно кем быть - социальным работником, педагогом, экскурсоводом, главное, чтобы работать с людьми», «мне нужно высшее образование и работа с людьми, а не с машинами»), доминирование гуманистических мотивов («сейчас столько несчастных...», «люди должны помогать друг другу»), проявления морализации и рационализации, то теперь мотивационная составляющая выбора данной профессии выгладит иначе.

За последние два года значительно увеличилось число студентов, которые выбирают профессию «Социальный работник» в связи с возможностью трудоустроиться. Большинство первокурсников 2007 и 2008 годов (64%) отмечало, что, окончив ЯГПУ по специальности «Социальная работа», они смогут «получить широкий спектр возможностей устроиться на работу, найти свое место в жизни, получить престижную работу». Причем 40% из них в качестве мотива называют только хорошую возможность трудоустройства. Многие отмечают тот факт, данная специальность очень востребована в современном мире, она нужна обществу, государству, имеет хорошие перспективы развития.

У 33% респондентов фигурирует мотив желания и готовности оказывать помощь нуждающимся, общаться и контактировать с людьми. Присутствуют и такие мотивы как стремление что-то изменить в обществе, возможность личностного роста. 9% выбирают данную специальность только как возможность общения с различного рода людьми.

Для иллюстрации статистических данных можно привести цитаты из работ-эссе первокурсников 2007 и 2008 годов на тему «Почему я хочу быть социальным работником?»: «не будет проблем с трудоустройством», «с этим образованием можно работать практически в любой сфере», «в наше время помощь нужна очень многим», «на этой специальности интересно учиться», «социальная работа – многопрофильная специальность», «хочу и могу работать с людьми».

Независимо от характера мотивации, повышение эффективности обучения, социальной работе в частности, во многом зависит от уровня и качества образования, заинтересованности студентов в его получении, интереса к преподаваемым дисциплинам, профессиональной направленности учебной деятельности.

#### Библиографический список:

1. Албегова, И.Ф. Исследование мотивации социальных работников (статья) [Текст] / И.Ф. Албегова // Социологические исследования. – 2005. - №1. - 4с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512с.: ил.
3. Макклеланд, Д. Мотивация человека [Текст] / Д. Макклеланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672с.: ил.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. - 3-е изд. / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

## **Модель деятельности по постановке учебных целей**

Анимова Н.П.

*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского*

Правильная постановка цели предполагает формирование в ее процессе в сознании субъекта деятельности такой цели, которая могла бы реализовывать все свои функции. Побудительную функцию обеспечивает процесс принятия цели, ее личностная значимость, а также наличие в сознании субъекта деятельности характеристик уровня достижения цели и критериев предпочтения; направляющую – образ (описание) цели в подструктуре результата; организующую – представления о программе и условиях реализации, а также принятие решения о выборе в подструктуре цели-способа достижения; оценивающую – представления о способах и параметрах оценки в подструктуре способа достижения цели; регулирующую – различные элементы обеих подструктур.

Каждый аспект постановки цели предполагает преимущественное формирование тех или иных аспектов структуры цели, однако, для адекватного формирования структуры цели на каждом этапе процесса она должна быть представлена полностью.

Анализ теоретической и методической литературы, посвященной проблемам целеобразования и целеполагания, а также проведенный нами психологический анализ деятельности по постановке цели позволил нам разработать теоретическую модель деятельности по постановке учебных целей.

Модель деятельности включает два последовательных блока: блок индивидуальной деятельности педагога, обеспечивающий формулировку конкретной цели деятельности на уроке (цели выполнения конкретного учебного задания), и блок совместной деятельности педагога и учащихся, обеспечивающий формирование учебной цели у учеников (см. рис. 1).

Первый блок предполагает выбор общей цели педагогической деятельности на основе анализа поля общих целей педагогической и учебной деятельности и поля индивидуальных ценностей педагога, которая трансформируется в конкретную цель урока или учебного задания. Выбор реально действующей, а не формальной общей цели обязательно предполагает придание ей личностного смысла, что собственно превращает общую цель деятельности в цель-ценность, включенную в систему мотивов педагогической деятельности. Такая общая цель может носить как простой, так и сложный, составной характер и быть направлена: 1) на выполнение требований педагога; 2) достижение запланированного результата; 3) формирование у учеников умения самостоятельно ставить цели деятельности. В дальнейшем именно она определяет общую позицию педагога по отношению к деятельности ученика, характер и уровень его предпочтений и, соответственно, выбор конкретных целей деятельности на уроке.

Начальным этапом второго блока - блока совместной деятельности учителя и учеников - можно считать процесс формулирования цели для учащихся. Поскольку основным назначением данного этапа является активизация побудительной и направляющей функций цели, то критериями завершения (достижения) действия могут выступать показатели адекватного принятия, восприятия и понимания цели. К числу критериев принятия цели можно отнести: удовлетворение той или иной потребности, лежащей в основе деятельности; нахождение возможностей реализации цели; выполнение целью роли критерия оценки деятельности; соответствие субъективных представлений об успехе и неудачах объективным; проведение рефлексии содержания цели; проведение личностной рефлексии. В качестве критериев адекватного восприятия – точное повторение формулировки или образца; правильные ответы на вопросы относительно цели урока.

Формулирование цели может сопровождаться или заканчиваться показом (описанием) ожидаемого результата деятельности. Основная цель данного этапа деятельности - формирование адекватного сенсорного эталона цели-образа и содержания цели-задания и их идеальной модели.

Осуществление направляющей, регулирующей и побудительной функций цели на данном этапе ее постановки определяет и содержание критериев завершения этапа, в качестве которых могут выступать критерии адекватного восприятия и понимания образца результата или эталона выполнения задания: умение точно без ошибок описать или показать все элементы образца и их сочетание; умение правильно ответить на вопросы о важнейших элементах образца и их сочетании; понимание важности не только назвать элемент и его сочетание с другими, но и точно описать, воспроизвести его в соответствии с обозначенными критериями; понимание учениками смысла слов, которые используются при формулировке задания; понимание этих слов в контексте задания; совпадение его понимания с тем смыслом, который вкладывает в них учитель и др. В качестве результата действия выступает формирование адекватной подструктуры цели-образа, включающей как представления о самом результате, так и критериях и возможном уровне их достижения, а также формирование идеальной модели подструктуры цели-результата.

По характеру ответов и действий учащихся учитель получает также информацию об индивидуальных предпочтениях учеников по выбору приемлемых для них критериев и уровней достижения планируемого результата, что позволяет внести коррективы в дальнейшую работу по постановке цели проводимого урока и дальнейшей организации учебной деятельности на основе субъект-субъектной парадигмы.

Показ (описание) результата деятельности завершается или сопровождается показом и объяснением наиболее эффективного способа достижения необходимого результата. Основная цель действия – формирование представления об адекватном способе достижения цели и его закономерной связи с результатом. Обеспечение реализации организующей, направляющей, регулирующей и оценивающей функций цели определяет и критерии достижения адекватных результатов данного действия. Ими могут выступать: умение правильно описать адекватный состав действий по достижению результата цели; умение указать условия, от которых зависит реализация программы действия; знание правил принятия решения по выбору правильного состава и способа осуществления действий; знание способов и параметров контроля и оценки полученных результатов; знание последствий применения неадекватного способа достижения или его элементов и др. По окончании данного этапа процесса постановки целей у учеников должен быть сформирован второй компонент структуры цели – цель-способ достижения и его

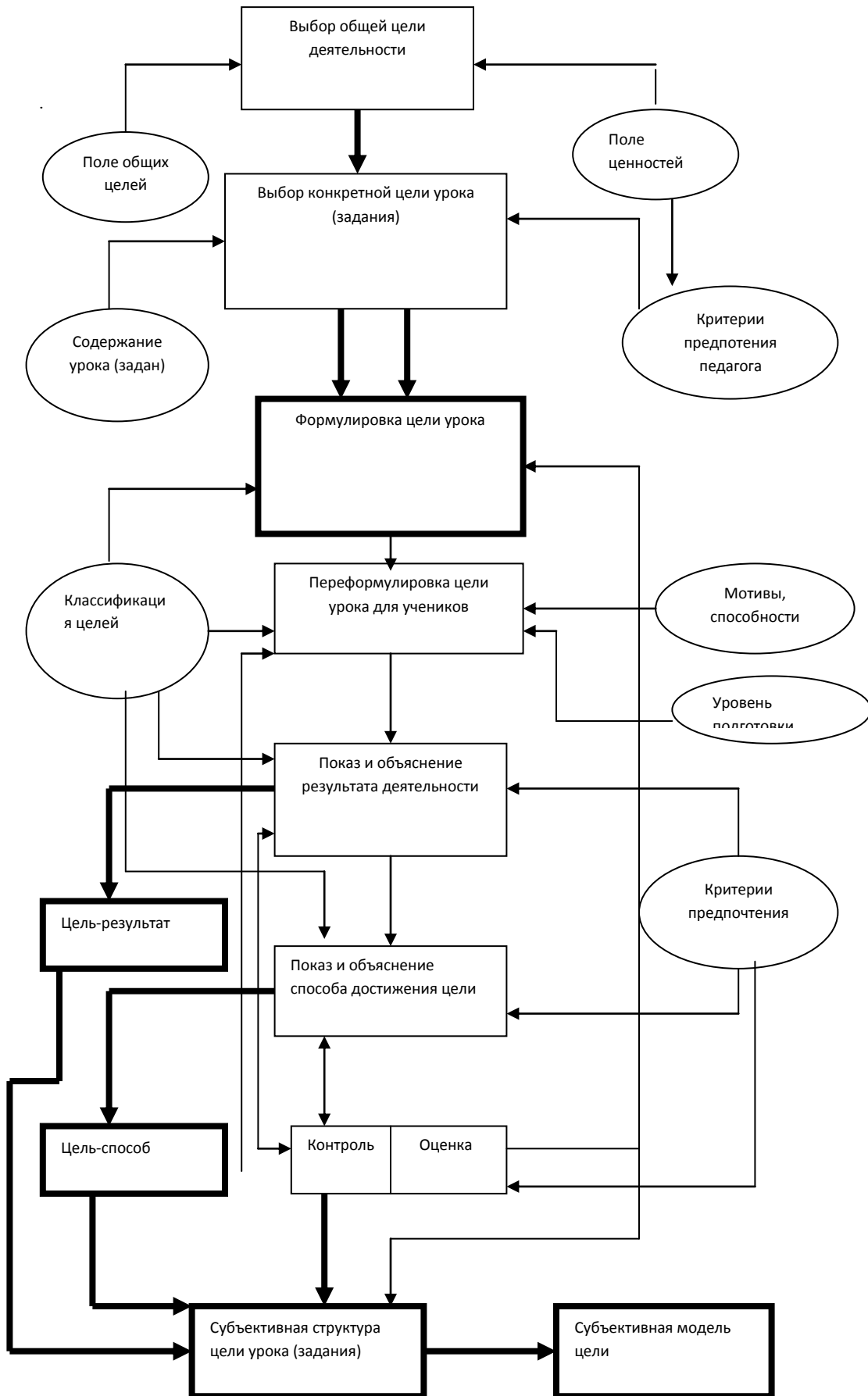


Рис. 1. Модель деятельности по постановке учебных целей

В процессе осуществления указанных выше действий проводится контроль за формированием отдельных компонентов субъективной модели цели деятельности у учеников и коррекция каждого действия в случае обнаружения несоответствия компонентов субъективной модели обязательным нормативным требованиям при сохранении возможных индивидуальных отклонений, не ведущих к искажению общей модели. Завершающим этапом постановки цели как деятельности является оценка сформированной у учащихся субъективной модели цели с точки зрения ее соответствия заданной.

Целью контрольно-оценочной деятельности является обеспечение рефлексии результата целеобразования учениками и постановки цели педагогом и формирование у учеников полной структуры цели данного урока (задания). Критериями достижения результата могут выступать: умение сравнить результат с поставленной целью; умение видеть ошибки и понимать их причины; умение ответить на вопрос «Почему у меня не получилось так, как надо?»; умение оценить результат и обосновать причину такой оценки; знание и понимание необходимости самостоятельного контроля и оценивания собственной деятельности и др.

Включение учащихся в процесс совместной постановки цели может происходить на каждом из этапов второго блока в зависимости от сложности поставленной цели, степени сформированности отдельных компонентов индивидуальных моделей функциональной структуры цели у учеников, индивидуального опыта участия школьников в совместном процессе постановки цели, а также итогов завершения первого блока этого процесса педагогом и характера выбора им общей позиции в отношении взаимодействия с учащимися – субъект-объектного или субъект-субъектного подхода в организации учебной деятельности.

Совместная деятельности учителя и учеников по постановке цели должна привести не только к формированию у каждого учащегося адекватной заданной цели учебной деятельности (учебного задания), но и формированию у них субъективной модели деятельности по постановке целей для себя, или умения самостоятельно ставить цели собственной учебной деятельности.

## ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.В. Ахметова, к.пс.н., доцент кафедры психологии развития личности  
Томский государственный педагогический университет

Идея всестороннего комплексного изучения человека выдвинутая ещё в начале 20 века, вносила существенный вклад в становление комплексного человекознания и имела большое значение для психологии [2]. Во второй половине двадцатого века принцип комплексности и системности изучения человека разрабатывался в трудах К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, Брушлинского, Б.Ф.Ломова, С.Л.Рубинштейна, В.Д.Шадрикова, и др. Системная детерминация психических явлений предполагает, по мысли авторов, учёт не только многообразия источников и движущих сил психического развития, выявление не только прямых причинно-следственных связей, но и опосредствующих звеньев, их общих и специальных предпосылок, внешних и внутренних факторов при ведущей роли системообразующего фактора. Системообразующим фактором, источником и движущей силой развития ребенка является соответствующая психологическим закономерностям развития образовательная среда. Образовательная среда, в целом, по определению В.В. Давыдова, В.В.Рубцова, В.И.Панова, В.А.Ясвина, Т.Н. Клюевой, выступает в качестве системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития. Центральное место в структуре образовательной среды занимает методологическая система обучения, которая, в зависимости от приоритета образовательных задач предопределяет подходы к обучению, воспитанию и развитию школьников.

В девяностых годах двадцатого столетия специалисты в области педагогики и психологии стали рассматривать психолого-дидактический подход (далее ПДП) к обучению как актуальное и перспективное направление. Анализ трудов А.Н.Крутского В.И.Панова, А.З.Рахимова, Б.Я. Слипака, Л.П.Федотовой, и др., показал, что образование, осуществляемое в русле ПДП, включает в себе высокую эффективность и максимальное соответствие идее личностно-ориентированного развивающего образования. Технологии, формы и методы, реализуемые на основе ПДП к обучению, действительно создавали условия для воплощения личностно-ориентированного обучения, декларируемого в «Национальной доктрине образования».

На современном этапе развития методологии общего среднего образования необходимо, по мнению специалистов психолого-педагогического знания, говорить о «развивающем образовании». Это понятие значительно шире, оно не является синонимом «развивающего обучения» принятого в педагогике и не сводится лишь к технологии, а представляет образовательную систему, построенную на принципах ПДП и ориентированную на интеллектуальное развитие учащихся [4,7,5,9,10].

Анализ трудов отечественных специалистов в области психологии и педагогики за последнее десятилетие показал, что модели организации, дидактические и психологические основания, содержание, формы, средства реализации ПДП к обучению школьников различные. Группа исследователей Барнаульского государственного педагогического университета, разрабатывающих под руководством А.Н. Крутского теоретико-методологические положения психодидактики [3] с целью осуществления эффективной профессиональной подготовки учителя предлагают в контексте ПДП к обучению понятие «психодидактическое проектирование», которое представляет собой специально организованную деятельность, связанную с преобразованием содержания учебного материала в соответствии с выделенными психологическими целями, позволяющую реализовать всю систему методологических подходов психодидактики. М.А.Холодная в реализации ПДП к обучению школьников особую роль отводит многоуровневому по содержанию учебнику, способному выполнять роль интеллектуального самоучителя. Учебник должен включать в себя материалы самого разного типа, «чтобы дети с разным складом ума в этом учебнике могли найти себя». В целом, ПДП по мысли М.А.Холодной, ориентирован на формирование и развитие у учащихся компетентности, интеллектуальной инициативы, творчества как уникального склада ума ребенка, способности самостоятельно добывать нестандартные, ненормативные знания [8]. В русле ПДП к обучению школьников М.Е.Бершадский [1] совместно с

группой исследователей предлагает концепцию образования, ключевым моментом которой является идея развития интеллектуальных возможностей учащихся, которые, по его мнению, являются необходимым условием формирования современного стиля мышления, получения фундаментального образования, а также и его результатом. В трудах А.В.Усовой, С.А.Суровиковой определен и обоснован комплекс психолого-дидактических условий, среди которых большое внимание уделяется формированию понятийного мышления, как показателю умственного развития, качества усвоения знаний, умений и мыслительных операций. Над созданием инновационной интегративной психолого-дидактической науки «Психодидактики и Нравологии», гарантирующей качественный скачок в средней и высшей школе, работают под руководством А.З. Рахимова специалисты Уральского отделения РАО. Психодидактическая технология обучения и воспитания по убеждению А.З.Рахимова – руководителя проекта «Психодидактика и Нравология как полидисциплинарные и интегративные науки о творческом развитии личности учащихся», должна опираться на принцип природосообразности, обеспечивать сохранение и развитие четырех видов здоровья учащихся: соматического, психического, психологического и духовно-нравственного [6].

Таким образом, понимание ПДП к развитию и обучению учащихся в системе общего среднего образования имеет довольно широкий спектр представлений, и в настоящее время продолжается процесс интенсивной разработки различных его направлений. Учитывая широкую вариативность научных позиций в теоретико-методологическом осмыслении и моделей реализации ПДП в процессе обучения учащихся общеобразовательной средней школы, остановимся на отдельных вопросах, в понимании которых у нас сформировались определенные позиции. В нашем понимании ПДП к развитию и обучению учащихся в системе общего среднего образования – это комплексное обучение школьников, в основе которого лежит интеграция (от лат. integer – целый) субъективно-психического и рационального (информационно-операционального) знаний, приобретаемых в ходе учебной деятельности. Основной стратегией ПДП к обучению является единство трёх компонентов учебного взаимодействия: «познающий (ученик, учитель) – процесс познания – познаваемое (предмет познания)», реализуемое методами когнитивного обучения. Методы когнитивного обучения – это совокупность дидактических способов, направленных на развитие рефлексивной мыслительной деятельности учащихся в процессе познания, которая включает сенсорно-перцептивные каналы различной модальности, а также эмоциональные и интуитивные способы получения новых знаний, необходимых для решения учебных задач. Методологической основой методов когнитивного обучения является научно обоснованное представление о специфике структурно-функциональной организации когнитивной сферы личности, на понимании психологических закономерностей и механизмах её работы.

На основании лонгитюдного научно-экспериментального исследования и анализа результатов развития учащихся средней общеобразовательной школы, мы выявили и сформулировали согласующиеся друг с другом психологические и дидактические принципы, образующие целостное единство – систему психолого-дидактических принципов. В нашем представлении следование системе психолого-дидактических принципов обеспечивает оптимальную организацию учебной деятельности в достижении высокого уровня развития и обучения учащихся в системе общего среднего образования (табл. 1).

Таблица 1

Основные психологические и дидактические принципы психолого-дидактического подхода к обучению

Система психологических принципов		Система педагогических принципов	
1.	Принцип детерминизма. Внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющие основание развития	1.	Принцип природосообразности
2.	Принцип структурной организации личности как уникальной неповторимой иерархически организованной системы	2.	Принцип индивидуального подхода при обучении к человеку как личности
3.	Принцип иерархии психики. Психические процессы рассматриваются как подсистемы, включенные в единую иерархическую систему. Нижние подсистемы подчинены высшим и управляются ими	3.	Принцип сенсомоторной включенности в обучение как исходное основание для развития чувственного и рационального познаний. Интегративность обучения.
4.	Принцип развития. Способность психического аппарата личности на всех структурных уровнях к самоорганизации и саморазвитию	4.	Принцип развивающего и воспитывающего обучения в условиях активного взаимодействия с окружающей средой. Научность, доступность, мировоззренческая направленность, посильная трудность.
5.	Принцип единства сознания и деятельности	5.	Принцип коллективного обучения. Переход от обучения к самообразованию
6.	Принцип системогенеза учебной деятельности	6.	Принцип системности и систематичности обучения. Единство теории, эксперимента и практики. Связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности. Гармоничное сочетание способов педагогических действий в процессе обучения.

Успешное обучение и воспитание тесно связаны с развитием когнитивной сферы личности ребенка. Это развитие, однако, не

сводится только к накоплению определенного объема информации, оно является обязательным условием актуализации высших психических функций человека, овладения знаниями, необходимыми для успешной жизнедеятельности. Когнитивное обучение на основе системы психолого-дидактических принципов и учебно-организационных условий, занимает ведущее место в реализации ПДП в системе общего среднего образования, обеспечивает высокий уровень психического развития и продуктивность мыслительной деятельности учащихся.

Таким образом, следует заключить, что разрабатываемый нами ПДП к обучению не разрушает исходные природные функциональные связи параметров когнитивного развития, а наоборот, эффективно развивает и усиливает уже существующие функциональные связи, формирует новые, способствует активному развитию творческих способностей, активизирует психические процессы, управляемые вновь образованными и усиленными характеристиками когнитивной структуры. Развивает у школьников, особенно на начальной ступени обучения, умение ставить вопросы, анализировать и осмысливать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать и оценивать значение фактических данных и поиск между ними закономерностей; умение критически относиться к самому себе, вдумываться в значение своих мыслей и чувств, понимать себя, уважать мысли и чувства одноклассников.

Библиографический список:

1. Бершадский, М.Е. Программа экспериментального исследования. Учебно-воспитательный комплекс с этнокультурным (еврейским) компонентом (Центральный округ Москвы) М.Е. Бершадский, 2001.: <http://www.apko.ru/>.
2. Бехтерев, В.М. Объективная психология. [Текст] / В.М. Бехтерев. – М.: Изд-во Наука, 1991. – 443 с.
3. Крутский, А.Н. Психодидактическое проектирование учебного процесс. [Текст] / А.Н. Крутский. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. – 171 с.
4. Нижегородцева, Н.В. Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. [Текст] / Н.В. Нижегородцева. В.Д. Шадриков. - М.: Изд-во Владос, 2002. – 256 с.
5. Панов, В.И. Психодидактические основы развития креативных способностей и потенциальной одаренности школьников. Часть I. [Текст]: Монография / В.И. Панов. – М., 2008. – 4 п.л.
6. Рахимов, А.З. Психодидактика. [Текст] / А.З. Рахимов. - Уфа: «Творчество». –1996. –210с.
7. Слипак, В.Я. Теоретико-практические аспекты компьютерной психодидактики [Текст] / В.Я. Слипак // Компьютерные программы учебного назначения: тез. м-лов междунар науч.-практ. конф., Донецк, 1993. – С.16-17.
8. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования–2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. –272с.
9. Цой, О.Н., Проценко О.Ю., Хуторской А.В. Индивидуальные образовательные траектории учащихся как условие их творческой самореализации [Текст] / О.Н., Цой, О.Ю. Проценко, А.В. Хуторской // Школа–2000. Концепции. Методики. Эксперимент: Сб. науч. труд. /Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 1999. –С.285-291.
10. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во "Логос", 1996. –320 с.

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Бадоева С.А.

к.псх.н., доц. кафедры педагогики и психологии начального обучения

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского

Ярославль

Изменение ситуации в России, усиление связи с международным сообществом, создание единого мирового образовательного пространства привело к тому, что одним из основных требований к образованию, в том числе и профессиональному, является его соответствие современности. Современное общество требует от будущих специалистов быстрого включения в эффективную профессиональную деятельность и способности переходить от одного вида деятельности к другому.

Основной целью профессионального образования становится подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Ориентированное на компетенции образование, по утверждению И.А. Зимней (Зимняя И. А., 2003), сформировалось в 70-х годах XX века в Америке и прошло три стадии своего становления:

- первый этап (1960-1970 гг.) - введение в научный аппарат категории «компетенция», создание предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»;
- второй этап (1970-1990 гг.) - появление развернутой трактовки термина «компетентность» Дж. Равеном как явления, состоящего из большого числа компонентов, многие из которых могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения;
- третий этап - появление в документах ЮНЕСКО круга компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе).

Идея модернизации образования на компетентностной основе активно обсуждается в научных кругах многими учеными (Зимняя И.А., Лебедев О.Е., Хуторской А.В., Шадриков В.Д., Эльконин Д.Б. и др.).

Компетентностный подход предполагает формирование профессиональной компетентности. Согласно концепции В.Д.

Шадрикова, компетентность относится к субъекту деятельности, это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи. Компетентность является результатом обучения и воспитания (образования) (Шадриков В.Д., 2006). Компетентность формируется в результате обучения на основе ценностных ориентаций и привычек выполнять профессиональные действия соответствующим образом. Педагогическая компетентность состоит из следующих компонентов: теоретическая подготовка (содержательный компонент); педагогические умения (деятельностный компонент); педагогическое общение и личность педагога (мотивационно-ценностный компонент). Системообразующим компонентом профессиональной компетентности современного конкурентоспособного педагога является коммуникативная компетенция, которая позволяет ему реализовывать свои возможности и способности в различных сферах образовательного пространства.

В настоящее время существуют расхождения между качеством подготовки выпускника вуза и требованиями, предъявляемыми специалисту производством (в нашем случае образовательным учреждением). Критерии готовности выпускника к профессиональной деятельности определяются требованиями Государственного образовательного стандарта. Компетентностный подход способен соединить требования стандарта и практики.

Проанализировав представления разных исследователей, мы можем предположить, что компетентностно ориентированное профессиональное образование предъявляет высшей школе следующие требования: подготовить конкурентоспособного специалиста, быстро адаптирующегося к изменчивым условиям; развивать не только предметную компетенцию студента, но и социальные и личностные компетенции, то есть формировать у него наряду со знаниями и умениями такие свойства личности, как самостоятельность, коммуникативность, стремление к саморазвитию, ответственность.

Профессиональная компетентность в полной мере может проявиться лишь у работающего учителя, в то же время предпосылки формируются уже в период обучения в высшем учебном заведении. В системе профессиональной подготовки будущих учителей важное место занимает педагогическая практика. Главная цель педпрактики - овладение студентами основными функциями педагогической деятельности, становление и развитие педагогической компетентности, формирование профессиональных качеств личности педагога.

Ключевой компетенцией в формировании профессиональной компетентности в период педагогической практики является умение учиться. Самообразовательные умения и навыки следует вырабатывать у студентов, так как именно они отличаются наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации и рефлексии (Бадоева С.А., 2008).

Наши исследования позволяют утверждать, что именно практика дает возможность студентам выявить положительные стороны и недостатки в своей профессиональной подготовке, глубже осознать степень сложности обязанностей, связанных с будущей специальностью, значение и роль разного рода компетенций: коммуникативных, учебно-познавательных, мотивационно-ценностных, адаптационных и др.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТАТУСА ПОДРОСТКА В ГРУППЕ (КЛАССЕ) И ПРЕДПОЧТЕНИЯ ТИПА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Белова Е.А.

Ивановский государственный университет

В последнее время отмечается повышение значимости общения в жизни человека. Поэтому очень важна подготовка социально компетентного человека, умеющего строить межличностные отношения с людьми в различных ситуациях общения и взаимодействия.

Особенное значение это имеет для подростков, ведущей деятельностью которых является общение со сверстниками.

1. Общение является для подростков очень важным информационным каналом;
2. Общение – специфический вид межличностных отношений, он формирует у подростка навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в тоже время отстаивать свои права;
3. Общение – специфический вид эмоционального контакта. Дает чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения.

Эффективное общение является важным фактором перехода от подросткового возраста к юношескому. Именно оно определяет дальнейший личностный рост и адаптацию подростка. Особенно это важно для старшего подросткового возраста, так как это наиболее важный период, влияющий на становление системы ценностных ориентаций взрослого человека.

Общение – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Особое значение в структуре общения занимает интерактивная сторона. В учебном процессе учащиеся не просто обмениваются информацией, а взаимодействуют друг с другом, устанавливают определенные отношения. От выбираемого типа взаимодействия зависит определенная тактика общения: сотрудничество, доминирование, избегание.

Актуальность проблемы и темы заключается в том, что изучение специфики и особенностей общения подростков очень важна в педагогической психологии.

Общение в подростковом возрасте претерпевает значительный качественный перелом по сравнению с общением младших школьников.

С помощью конкретных знаний можно разрешить сложные проблемы и конфликты, которые возникают с детьми подросткового возраста. Углубленное изучение данной темы необходимо для того, чтобы получать новые знания и находить нетрадиционные способы решения конфликтных ситуаций между подростками и взрослыми, а также между подростками и сверстниками.

Целью данного исследования было стремление доказать существование связи между выбираемым типом взаимодействия, статусом подростка и индивидуальными различиями. Выявить связь статуса и типа взаимодействия с самооценкой и различия в выборе типа взаимодействия у мальчиков и девочек.

Гипотеза исследования состояла в том, что статус подростка в группе и выбираемый им тип взаимодействия существенно взаимосвязаны и взаимосвязь между выбираемым типом взаимодействия и социометрическим статусом подростка имеет дифференцированный характер у мальчиков и девочек. Также мы предположили, что статус подростка неоднозначно влияет на его самооценку и формирование личности.

На наш взгляд, сотрудничающие подростки обладают адекватной самооценкой, являются более общительными, уравновешенными и открытыми, отличаются более низким уровнем агрессивности, раздражительности, депрессивности и изолированности.

В результате проведенного исследования мы выявили, что подростки, относящиеся к разным социометрическим группам, выбирают разные типы взаимодействия. Для лидеров и предпочитаемых, в основном, характерен выбор сотрудничества как типа взаимодействия, с понижением статуса в коллективе наблюдается тенденция к выбору ориентации на личные, эгоистические интересы. Группа изолированных и пренебрегаемых во взаимодействии с другими людьми ориентируются на удовлетворение личных потребностей и притязаний. Интересы и ценности других людей, групп чаще всего игнорируются или рассматриваются исключительно в практическом контексте, что и обуславливает конфликтность и затруднения в межличностной адаптации.

Взаимосвязь между выбираемым типом взаимодействия и социометрическим статусом подростка, согласно полученным эмпирическим данным, имеет дифференцированный характер у мальчиков и девочек. Девочки более ориентированы на взаимодействие и сотрудничество, что обусловлено потребностями в поддержании конструктивных отношений с окружающими, эмпатии и интересе к совместной деятельности. Мальчики же склонности подчиняться обстоятельствам. Их поведение более импульсивно.

Эти данные подтверждают положение о том, что женский стиль общения является более партнерским (равноправным), а мужской – более доминантным.

Подтвердилась гипотеза о неоднозначном влиянии статуса на самооценку и формирование личности также подтвердилась: высокий статус в группе связан с общительностью, уравновешенностью и экстраверсией. Подростки с низким статусом обладают большей невротичностью и спонтанной агрессивностью.

Подростки, склонные подчиняться обстоятельствам (маргинальная ориентация по Н. Е. Щуркову) чувствуют себя изолированными в большей степени, чем ориентированные на сотрудничество.

Интересно, что в данном исследовании не было выявлено связи между самооценкой школьников и их социометрическим статусом, выбираемым типом взаимодействия. Возможно, это связано с тем, что в старшем подростковом возрасте самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности. Развиваются способности к рефлексии, поэтому высокий статус в коллективе в меньшей степени влияет на самооценку школьников. К тому же, особенностью девятого года обучения являются переводные экзамены. Подростки беспокоятся о будущем, ощущают неуверенность и тревожность, что сказывается на их самооценке.

Гипотеза о личностных качествах сотрудничающих подростков подтвердилась лишь частично. По результатам исследования сотрудничество напрямую связано с открытостью, а с изолированностью и спонтанной агрессией связь обратная. Однако не было выявлено значимых корреляций с самооценкой, общительностью, уравновешенностью, раздражительностью и депрессивностью, как мы предполагали. Таким образом, подростки, выбирающие сотрудничество, могут отличаться по самооценке, уровню общительности, раздражительности, уравновешенности и депрессивности. Значит, выбор типа взаимодействия в меньшей степени связан с личностными особенностями учащихся. На наш взгляд, ведущую роль могут играть особенности семейного воспитания подростков.

Значимая положительная корреляция получилась между самооценкой и изолированностью: учащиеся с заниженной самооценкой ощущают себя более изолированными, однако их социометрический статус при этом может быть довольно-таки высок.

Проведенное исследование позволило выявить группу учащихся, которым требуется помощь в установлении оптимальных контактов со сверстниками. К ним относятся подростки, получившие наиболее низкий социометрический статус и чувствующие себя при этом изолированными. Им рекомендуется выбрать спецкурс по психологии «Вместе к успеху».

Исследование позволит скорректировать имеющуюся программу по развитию коммуникативных качеств учащихся, занимающих неблагоприятное положение в коллективе сверстников.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вадурина Е.Н.

асп. кафедры педагогической психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Новые ценности образования в аспекте его модернизации определяют и новые требования к личности учителя, так как успех или неудача идущих в стране реформ в значительной степени зависит от педагогов, качества их подготовки.

Период обучения в вузе - один из самых ответственных в становлении личности профессионала. В это время формируются основные ценностные установки, жизненные позиции, отношение к окружающей действительности и к своей профессии.



Итоговый результат образовательного процесса вуза - это единство теоретической, практической, психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. В настоящее время, как указывают исследователи, подавляющее большинство начинающих педагогов испытывают «шок практики» при непосредственном вхождении в профессию. Это позволяет говорить о том, что создающийся в их сознании образ деятельности не вполне адекватен реальности, часто идеализирован и односторонен (Москвина Н.Б., 2005).

Одним из условий повышения эффективности образования многие ученые рассматривают развитие личности педагога, подчеркивая необходимость формирования у специалиста не только профессиональных знаний, умений и навыков, но и профессионально важных качеств, обеспечивающих успешность учителя в профессии (Безюлева Г.В., Иванова Н.В., Никитин М.В. и др., 2005).

Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности формируется в процессе их обучения в вузе. На сегодняшний день в педагогических вузах в период государственной аттестации оцениваются, главным образом, знания и умения выпускников, комплексные исследования для выявления их психологической готовности к профессиональной деятельности не проводятся.

Как отмечает В.Д. Шадриков, все оценочные процедуры, основанные на содержании образования, необходимо переориентировать на оценку конечных характеристик выпускника. Решение этой задачи усложняется тем, что нет системы требований к качествам субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют успех в педагогической деятельности (Шадриков В.Д., 2007).

Кроме того, в настоящее время существует и проблема, связанная с мониторингом системы высшего образования, с диагностикой профессионально важных качеств. Если отдельные качества и диагностируются, то изолированно и без учета их влияния на успешность обучения и овладения профессиональной деятельностью, что приводит к невозможности получить объективную оценку процесса подготовки будущих педагогов.

Все сказанное позволяет считать проблему определения психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности у выпускников педагогического вуза актуальной.

Анализ научной литературы и психолого-педагогических исследований показал необходимость и важность формирования у студентов в процессе профессионального вузовского обучения психологической готовности к профессиональной деятельности. Понятие и структуру психологической готовности мы характеризовали с позиции системогенетической концепции готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой (Нижегородцева Н.В., 2004).

Автором готовность к обучению определяется как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, психологическую (внутреннюю) основу которого составляет психологическая система деятельности (преподавания либо учения), которая развивается в процессе освоения этой деятельности.

Готовность к обучению является вариантом более общего свойства индивидуальности человека - готовности к деятельности. Готовность к обучению, с точки зрения педагога как субъекта деятельности, выступает в качестве готовности к педагогической деятельности, с точки зрения учащегося как субъекта деятельности - готовности к учебной деятельности (Нижегородцева Н.В., 2005).

Содержание психологической структуры готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности.

Формирование психологической готовности к деятельности рассматривается как формирование психологической структуры деятельностно важных качеств.

Психологическая структура деятельности выпускника педагогического вуза в соответствии с общими представлениями о структуре деятельности (Шадриков В.Д.) включает пять функциональных блоков деятельностно важных качеств (ДВК): личностно-мотивационный; представления о целях деятельности; представление о содержании деятельности и способах ее выполнения; информационный блок (качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации); управление (программирование, контроль и оценка) деятельностью и принятие решений.

В процессе исследования психологической готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной педагогической деятельности мы изучали комплекс качеств и использовали комплекс процедур исследования, разработанный Н.В. Нижегородцевой, Т.В. Жуковой (Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В., 2008).

Данные анализировались в нескольких аспектах:

- сравнение степени выраженности ДВК у студентов одного факультета, выявление у них качеств, наиболее и наименее выраженных;
- оценка различий по уровню выраженности качеств у студентов разных факультетов;
- наличие значимых корреляционных связей между ДВК и успеваемостью;
- анализ «веса» ДВК в структуре готовности;
- выявление степени сформированности структуры готовности к профессиональной педагогической деятельности у выпускников педагогического вуза;
- вычисление индекса готовности и построение усредненных профилей готовности к профессиональной деятельности выпускников разных факультетов педагогического вуза.

В результате исследования были получены следующие данные:

- студенты разных факультетов отличаются между собой по уровню развития отдельных ДВК;
- существуют значимые корреляционные связи лишь между отдельными ДВК и успеваемостью;
- к окончанию периода обучения в вузе у студентов еще не сформирована психологическая структура профессиональной деятельности. Причем у студентов разных факультетов она находится на разном уровне развития, что выражается в количественном и компонентном составе ДВК, в составе базовых и ведущих качеств, в уровне значимости отдельных качеств.

Выявленные особенности психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов могут быть обусловлены

рядом причин:

- спецификой изучаемых предметов;
- особенностями организации процесса обучения на факультете;
- личностными особенностями студентов, выбирающих тот или иной факультет;
- стартовой готовностью к обучению: уровнем развития учебно важных качеств и психологической структуры учебной деятельности в целом;
- мотивами поступления в педагогический вуз и на конкретный факультет в частности.

На основе полученных результатов были сформулированы рекомендации для развития ДВК и повышения уровня психологической готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности:

- 1) С каждым студентом необходимо проводить индивидуальную работу по выявлению, формированию и развитию ДВК на протяжении всего процесса обучения в вузе.
- 2) Необходимо индивидуальное сопровождение студентов во время прохождения ими педагогической практики.
- 3) С целью развития ДВК необходимо вносить корректировки в организацию процесса обучения в вузе: включать разнообразные тренинги по развитию личностных качеств (эмпатии, коммуникабельности и др.), причем они должны быть не единичными, а проводиться на протяжении всего обучения студентов в вузе.
- 4) Большой потенциал в аспекте развития ДВК имеет исследовательская деятельность студентов. Участие в научной деятельности кафедр, на наш взгляд, положительно повлияет на уровень развития произвольной регуляции деятельности, которая, по данным нашего исследования, наименее развита у выпускников вуза.

Учет полученной в результате эмпирического исследования информации о психологической готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной педагогической деятельности позволит корректировать учебно-воспитательный процесс в вузах с целью повышения его эффективности, что будет способствовать профилактике профессионального выгорания молодых учителей, снижению у них риска развития личностно-профессиональных деформаций.

## ПРОГРАММА ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ

Волкова Т. В., аспирант, ассистент кафедры педагогической психологии  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

В процесс чтения ученик включается как целостная индивидуальность, поэтому рассмотрение вопроса о психологической готовности школьников к овладению чтением целесообразно строить на методологии системного подхода. С позиции системного подхода, готовность к чтению представляется как сложное системное динамическое образование, которое проявляется в учебной деятельности как «интегральное свойство индивидуальности ученика» [5, 154]. Внутренней основой готовности младших школьников к чтению как деятельности выступает целостное единство учебно-важных качеств, которые проявляются в процессе чтения и обеспечивают процесс понимания прочитанного [5].

Теоретическую основу предполагаемого исследования составила системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой [5]. В рамках этого подхода «готовность к обучению рассматривается как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, присущее ему от рождения до конца жизни». [5, 124] Готовность ученика к обучению является вариантом более общего свойства индивидуальности человека – готовности к деятельности. В свою очередь готовность к чтению является вариантом готовности к обучению. Следовательно, готовность к чтению мы можем рассматривать как вариант готовности к деятельности. Психологическую основу готовности к чтению составляет психологическая структура учебно-важных качеств, которые побуждают, направляют, контролируют, регулируют и реализуют данную деятельность. Уровень сформированности психологической структуры деятельности (ПСД) определяет уровень готовности к данному виду деятельности.

В системогенетической концепции психологическая структура деятельности включает в себя пять функциональных блоков: личностно-мотивационный, целевой, блок представлений о содержании деятельности и способах ее реализации, информационный блок, блок управления деятельностью и принятия решений [9]. Исходя из этого, мы рассматриваем психологическую структуру чтения в младшем школьном возрасте как сложную динамическую систему, которая включает в себя следующие компоненты:

1. Личностно-мотивационный. Учебно-важные качества, входящие в этот блок, определяют отношение ребенка к школе, учению и чтению как деятельности.
2. Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи. Учебно-важные качества, входящие в этот блок, определяют понимание задач, поставленных педагогом и желание их выполнять, а также представление о целях чтения как деятельности и принятие этой деятельности для себя.
3. Представление о содержании и способах выполнения деятельности. Знания и умения, которые необходимы для выполнения чтения как деятельности.
4. Информационная основа деятельности. Учебно-важные качества, которые обеспечивают восприятие, переработку и хранение информации, необходимой для освоения и выполнения деятельности чтения.
5. Управление деятельностью и принятие решений. Учебно-важные качества данного блока обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимися собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

В результате теоретического анализа чтения как деятельности был выделен комплекс качеств, предположительно оказывающих влияние на эффективность освоения чтения. В соответствии с выделенной структурой подобраны методики, позволяющие

получить качественную и количественную характеристики развития учебно-важных качеств.

Эмпирическое исследование психологической структуры готовности к усвоению чтения предполагает решение следующих задач:

1. Исследование компонентного состава психологической структуры чтения как деятельности.
2. Определение функциональных связей компонентов структуры, «веса» и функционального значения отдельных УВК
3. Исследование динамики психологической структуры УВК, обеспечивающих освоение чтения как деятельности.

Диагностическая процедура включает в себя индивидуальное и групповое тестирование учащихся, беседу с учителем и воспитателем группы продленного дня, анкетирование и беседу с родителями, наблюдение за ребенком в учебной и внеучебной деятельности, анализ документации и рабочих тетрадей по русскому языку и литературному чтению. Набор методических средств определялся в соответствии с компонентным составом психологической структуры чтения на этапе его освоения (начальная школа).

№ блока	Функциональный блок структуры готовности	Учебно-важные качества	Инструмент диагностики
1	Личностно-мотивационный	-мотивы учения; -отношение к школе и к учению; -отношение к себе	- стандартная беседа Нежновой; -пиктографический тест «Рисунок школы» А.И. Баркана; - методика «Лесенка»
2	Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	- принятие задачи	-методика Кравцовой Е.Е. «Раскрась картинку»
3	Представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности	-понимание грамматических конструкций; - продуктивность ассоциаций (уровень развития речи) - словарный запас	- методика «Изучение возможности осмысления ситуации на основе зрительного восприятия»; - методика Эббингауза; - методика «Выяснение активного и пассивного словарного запаса»
4	Информационная основа деятельности	- уровень обобщений; - воссоздающее воображение; - словесно-зрительная память; - оперативная память; - устойчивость внимания	- методика «Четвертый лишний»; - тест «Три слова»; - методика «10 слов» (А.Р. Лурия) - методика «Оперативная память»; - методика «Изучение концентрации и устойчивости внимания (модификация метода Пьерона-Рузера)
5	Управление деятельностью и принятие решений	- произвольность регуляции деятельности	-методика «Рисование по точкам»

В заключение, необходимо отметить, что на основании результатов обследования планируется построение психологических профилей готовности к чтению, которые позволят в наглядной форме представить соотношение уровней развития учебно-важных качеств для каждого ученика и готовности к усвоению чтения как деятельности.

#### Библиография

1. Ануфриев А.Ф. , Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – Изд.5-е., стер. – М.: Изд-во «Ось-89», 2007. – 272 с.
2. Брудный А.А. Понимание как компонент чтения [Текст] / А.А. Брудный // Проблемы психологии и социологии чтения. - М., 1986. – с.24-46.
3. Вальгард С.Л. Очерки психологии чтения [Текст] / С.Л. Вальгард: М., 1931.
4. Егоров Т.Г. Очерки обучения детей чтению [Текст] / Т.Г. Егоров: М., 1953.
5. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография [Текст] / Н. В. Нижегородцева: Ярославль: «Аверс пресс», 2004. – 338 с.
6. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков: Ярославль, 1999. – 176 с.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Изд-по «Айрис-пресс», 2005. – 64 с.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Изд-во «Речь», 2006. – 384 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Изд. корп. «Логос», 1996. – 320 с.

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С «ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

Голкина В.А., соискатель кафедры педагогической психологии  
Педагог-психолог ГЦАТ «Перспектива»

Готовность к школьному обучению – это комплекс качеств, определяющих успешность школьного обучения. Этот комплекс качеств включает в себя понимание ребенком смысла учебных заданий, их отличие от практических заданий, осознание способов выполнения действий, умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленных задач, для этого необходимы навыки самоконтроля, самооценки, развитие волевых качеств.

Особого внимания при поступлении в школу требуют дети с диагнозом задержка психического развития. Согласно данным исследований конца 90-х гг. XX века, количество детей с задержкой психического развития постоянно увеличивается (И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина). Частота распространенности задержки психического развития, по данным клиницистов колеблется от 2% до 20% в популяции, по некоторым данным она доходит до 47% (В.В.Ковалева, К.С.Лебединский, Ковтун). Причины задержки психического развития – биологические (пожилой или очень юный возраст матери; отягощенность матери хроническими соматической или акушерской патологией, наследственность), психо - социальные (нежелательная беременность; одинокая мать или воспитание в неполных семьях; частые конфликты и несогласованность подходов к воспитанию; наличие криминального окружения; низкий уровень образованности родителей; проживание в условиях недостаточной материальной обеспеченности и неблагополучного быта; факторы большого города (шум, неблагоприятные экологические факторы); ранняя психическая и социальная депривация ребенка; пролонгированные стрессовые ситуации, в которых находится ребенок и пр.).

Дети с диагнозом «задержка психического развития» (ЗПР) в дошкольном возрасте имеют ряд особенностей, определяющих специфику их обучения:

1. Недоразвитие игровой деятельности (не принимают или затрудняются в выполнении игровой роли; предпочитают более подвижные игры, свойственные более младшему возрасту).
2. Недостаточностью познавательной активности, нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка: быстрое утомление приводит к снижению работоспособности, которое негативно отражается на усвоении учебного материала.
3. Недоразвитие восприятия (обобщенности, целостности, предметности), что наглядно отражается в художественной и конструктивной деятельности.
4. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы (дети с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость), (эмоциональная неустойчивость).

В исследованиях ряда авторов (И.А. Коробейников, В.В. Лебединский, В. И. Луюовский) отмечается, что в клинко - психологической структуре ЗПР

на первый план выдвигается недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоциональная неготовность к школьному обучению этих детей выражается в эмоциональной неустойчивости, колебаниях настроения, повышенной утомляемости, конфликтности – эти дети с трудом приспосабливаются к детскому коллективу; не держат дистанцию со взрослыми, могут себя вести навязчиво, бесцеремонно, трудно подчиняются правилам поведения в группе. Этим детям особенно сложно «перестроиться», так как они не готовы к роли школьника. Им сложно перестроить свое поведение в соответствии с требованиями, предъявляемыми обучением в школе, они плохо включаются в учебные занятия, не воспринимают задания, не проявляют интереса к ним, на первых этапах школьного обучения не понимают школьных требований, не подчиняются правилам школьной жизни. Неблагоприятные условия воспитания способствуют закреплению дезадаптивных форм поведения этой категории детей.

Переход в атмосферу школьного обучения предъявляет и более сложные требования к интеллектуальным возможностям детей. У подавляющего большинства учеников с ЗПР наблюдается выраженная школьная дезадаптация, которая находит отражение в следующих явлениях:

- трудности в усвоении школьной программы;
- эмоционально-личностные проблемы (школьные фобии, избирательное отношение к школьным предметам. Возможны конфликты с одноклассниками).
- в нарушениях поведения (ребенок отказывается идти в школу, на уроках нетерпелив, возбудим, не проявляет познавательную активность и пр.)

В зависимости от формы задержки психического развития, степени тяжести, специфических особенностей нарушения высших корковых функций могут возникнуть следующие проявления:

1. Синдром церебральной астении проявляющийся в: повышенной утомляемости, которая при нарастании может проявиться у ребенка в медлительности или импульсивности немотивированным расстройством настроения. Повышенная чувствительность к шуму, свету и пр.
2. Синдром психического инфантилизма проявляющихся в: эмоциональной неустойчивости, вспыльчивости, конфликтности, трудности самоконтроля.
3. Энцефалопатические синдромы проявляющиеся в: взрывчатости, гиперактивности, страхах, тиках и пр.

Все сказанное свидетельствует о необходимости наряду с развитием познавательной сферы особое внимание уделять формированию эмоционально – волевой сферы у дошкольников с ЗПР, при подготовке их к школе. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений – это целесообразно организованная система психологических воздействий, ведущая форма которой – игровая терапия, в сочетании с арт-терапией, драматическими методами, неигровыми приемами, служащими для установления доверительного контакта с детьми, релаксационными упражнениями, разработанными в рамках телесно-двигательной терапии. Согласно И. И. Мамайчук, М. Н. Ильиной основными направлениями данной коррекции являются:

- смягчение эмоционального дискомфорта у детей;
- повышений их активности и самостоятельности;
- устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др.
- формирование эмоциональной устойчивости и само регуляции, коррекция самооценки.

Рекомендуется проводить до 45 занятий ,повторяя курс для получения более стойкого результата.

**Рекомендации по подбору коррекционных игр, упражнений, психологических этюдов для оптимизации эмоционально-волевой сферы дошкольника**

<i>Рекомендуемые игры, упражнения.</i>	<i>Задачи, краткое описание.</i>
«Медвежонок»	Цель: сплочение, снятие двигательной активности Все встают в круг ,берутся за руки ; «Медвежонок» сидит с закрытыми глазами внутри круга. Все хором говорят стихотворение: «Медвежонок» по окончании стихотворения неожиданно вскакивает и старается дотронуться до детей.
Рисование «Мое настроение».	Цель :Осознание своего эмоционального состояния, умение адекватно его выразить.
«Тренируем эмоции»	Цель: развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим. Ведущий предлагает детям изображать с помощью мимики, движений и пр. Различное настроение.
«Жизнь как чудо»	Цель: снятие психо-эмоционального напряжения, тренинг эмоциональной сензитивности. Выбирается ведущий, который выполняет желания детей (станцевать, рассказать стихотворение, с играть в игру).
«Футбол»	Цель: снятие общей агрессии. Дети разбиваются на две команды, в качестве мяча подушка. Необходимо забить гол в ворота противоположной команды, подушку можно пинать .
«Тигр на охоте»	Медитативная техника.Дети изображают тигрят выполняя ряд законченных движений в точности повторяя движения тренера.
«Ругаемся овощами»	Цель: снятие вербальной агрессии. Психолог: ребята сейчас мы с вами будем ругаться, но Овощами? Начинает ведущий « Ты капуста ,а ты ....»Дети могут выбирать пары, менять партнеров,
«Сражение шариками»	Цель: снятие общей агрессии. Дети разбиваются на две группы и по сигналу ведущего обкидывают друг друга шариками.

Библиографический список:

- 1.Борякова Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР. [Текст] / Н.Ю. Борякова. - М., 2002 .62 с.
2. Гарбузов В.И.Нервные дети. [Текст] / В.И. Гарбузов. - М.,1990.238 с.
- 3.Деревянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с ЗПР. [Текст] / Н.А. Деревянкина. - Ярославль, 2003.78с.
4. Мамайчук И.И. ,Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с ЗПР. [Текст] / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. - 2004.345 с.
- 5.Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. [Текст] / Р. В. Овчарова. - М.,2004.249 с.
6. Чистякова М.И. Психогимнастика. [Текст] / М.И. Чистякова. - М., 1990 .126 с.

**ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ**

Деревянкина Н.А.

к.псх.н., ст.преп. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

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

Наше исследование проводилось в 2003-2008 годах на базе нескольких МДОУ д/с компенсирующего вида г. Ярославля. В исследовании участвовало 148 детей в возрасте от 4 до 8 лет. Все дети имеют в качестве основного диагноза «Смешанное специфическое расстройство развития», в качестве дополнительных диагнозов встречаются «Умственная отсталость(?)», «Расстройство речевого развития», «Синдром дефицита внимания и гиперактивности», «Нарушения поведения», «Синдром раннего детского аутизма» (легкие формы), двуязычие, болезни нервной системы и др. Дополнительные нарушения

психического и/или соматического здоровья отмечаются более чем у половины детей. В качестве диагностического инструментария мы использовали методики: Карта наблюдений Д. Стотта (КН), Детский тест тревожности (ТТ), Метод цветowych выборов (МЦВ), Эмоциональные картинки (ЭК), фильм-тест Р. Жилия, тесты «Автопортрет» и «Рисунок семьи», методика «Лесенка», опросник для родителей «Шкала степени отверженности ребенка в семье».

На первом этапе исследования были выявлены факторы, отражающие специфические для дошкольников с ЗПР эмоциональные черты: неадекватная вербальная активность в эмоциогенных ситуациях; общая дезадаптация; низкая эмоциональная компетентность; личностная тревожность; высокая эмоциональная лабильность; выраженная эмоциональная истощаемость; тревога, обуславливающая соматизацию; устойчивая тропность; иррациональная агрессивность. Факторный анализ позволил не только выделить компоненты структуры эмоциональных нарушений дошкольников с ЗПР, но и обнаружить структуру самих факторов.

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

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

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

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

Данные методики «Шкала степени отверженности ребенка в семье» подтверждают наши предположения. Распределение детей исследуемой группы в соответствии с критериями этой методики представлено на рисунке 1. Очевидно, что отношение родителей к детям с задержкой психического развития гораздо менее оптимистично, чем к детям без интеллектуальных проблем. рисунок 1.

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

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

Обобщая результаты исследований эмоциональных особенностей дошкольников с ЗПР, мы можем констатировать, что на сегодняшний день мы в состоянии представить себе общую картину эмоциональных нарушений, связанных с феноменом задержки психического развития. Очевидно, что диагноз как таковой не вызывает у ребенка сколько-нибудь сильной эмоциональной реакции. Для формирования специфических эмоциональных нарушений необходимы дополнительные факторы. Этими факторами выступают значимые другие - родители и педагоги. Именно их эмоциональные оценки особенностей ребенка (интеллектуальных, характерологических, поведенческих), сравнение ребенка с другими детьми способствуют (или

препятствуют) формированию специфических эмоциональных нарушений. Даже присущий некоторым формам дизонтогенеза особый органический фон оказывается недостаточным без специального подкрепления со стороны взрослых.

На рисунке 2 мы попытались графически представить конструктивный и деструктивный варианты отношения взрослых к ребенку с нарушением развития. Деструктивный вариант предполагает сосредоточение на «дефекте» (диагнозе) ребенка и полное или частичное игнорирование его самого. Конструктивный вариант включает учет объективных особенностей ребенка, обусловленных нарушением развития, но в центре внимания все же остается сам ребенок - его личность, чувства, потребности. Такой подход позволяет не только сохранить родительскую любовь (ведь ребенок не идентифицируется с расстройством), но и помогает ребенку правильно оценить свое состояние и выработать оптимальное отношение к собственным особенностям и возможностям.

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

- 1) Построение объективной «картины дефекта», соотнесение ее с эмоциональными особенностями ребенка.
- 2) Выявление доминирующих тенденций в отношении к ребенку со стороны значимых взрослых – педагогов и родителей.
- 3) Помощь педагогам в формировании позитивного образа ребенка с ЗПР, включающего объективные представления о его познавательных и поведенческих особенностях, корректные объяснительные гипотезы относительно этих особенностей, понимание роли и последствий собственного эмоционального отношения к ребенку и его диагнозу.

исунокР2.

Рисунок 2. Варианты взаимоотношений с ребенком с нарушением развития

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

## СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Жукова О.А.

соискатель кафедры педагогической психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Основу современной школьной жизни составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых сотрудники педагогического коллектива оценивают друг друга. Поэтому для успешной педагогической деятельности недостаточно профессиональных знаний, необходимо также умение слушать собеседника и точно выражать собственные мысли, чувствовать эмоциональное состояние партнера по общению, учитывать мотивы его поведения, устанавливать доброжелательные отношения в межличностных контактах (Богданова В.В., 2004).

В повседневной жизни человек имеет дело с самыми разнообразными ситуациями. Их общая совокупность, проявляющаяся и на работе, и в быту, образует жизненное пространство человека. Среди этих ситуаций особо выделяются те, которые требуют от человека поиска новых решений и энергетических затрат. Типичными жизненными ситуациями такого рода являются конфликты.

Конфликт - это противоречие, воспринимаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность, направленную на его преодоление (Крылов А.А., 1998).

Проблема конфликтов в школе не перестает быть актуальной и важной, поскольку конфликт нередко оказывает разрушающее воздействие на субъектов образовательного процесса и оказывает негативное влияние на эффективность обучения. Снижение уровня конфликтности в педагогическом коллективе позволяет не только снизить уровень и проявления негативных эмоций среди учителей, но и повысить психологическую культуру личности педагога.

Один из способов повышения компетентности педагогов при ведении переговоров в конфликтном взаимодействии - это тренинговые занятия, которые помогают научиться конструктивному общению (Адов А.В., 1997).

Основу проведенного нами исследования влияния конфликтности учителей на уровень конфликтности учащихся составили следующие гипотезы: конфликтное поведение педагогов влияет на конфликтное поведение учащихся, чем конфликтнее учитель, тем конфликтнее взаимодействие в классе; взаимоотношения в педагогическом коллективе можно улучшить посредством проведения тренинговых занятий, направленных на обучение бесконфликтному общению.

В соответствии с этим нами была разработана тренинговая программа «Профилактика и коррекция конфликтности учителей общеобразовательных школ». Ее цель - научить педагогов образовательного учреждения бесконфликтному общению.

Данная программа включает в себя логическую последовательность занятий и упражнений, направленных на профилактику и коррекцию конфликтности учителей. Занятия имеют следующую структуру: создание атмосферы доброжелательности и сотрудничества, теоретический материал, проигрывание жизненных ситуаций в группе.

Основные задачи программы.

- 1) Развитие коммуникативных умений и самоанализа.
- 2) Развитие навыков бесконфликтного общения.
- 3) Выработка умений сдерживать свои эмоции.

В исследовании были использованы следующие методики: тест «Самооценка» А.Д. Столяренко; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» И.Б. Дерманова; тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» А.В. Либина; тест описания поведения К. Томаса.

Эффективность разработанной программы проверялась в ходе формирующего эксперимента.

Выборка эмпирического исследования состояла из учителей и учащихся (95 чел.): две группы учителей по 15 человек (контрольная и экспериментальная), две группы учащихся по 33 и 32 человека (контрольная и экспериментальная).

Группы подбирались по одинаковым показателям: пол, возраст, образование, стаж работы.

Так как исследование направлено на профилактику и коррекцию конфликтности учителей общеобразовательной школы, основными группами в эмпирическом исследовании были учителя. Контрольная и экспериментальная группы учащихся были сформированы для того, чтобы определить влияние конфликтности учителей на поведение учащихся.

Этапы эмпирического исследования.

1) Проведение первичной диагностики во всех группах по следующим показателям: уровень самооценки, типы межличностных отношений, склонность субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик, индивидуально-типологические различия, личностная предрасположенность к конфликтному поведению.

2) Проведение тренинговой программы «Профилактика и коррекция конфликтности учителей общеобразовательной школы» в экспериментальной группе.

3) Проведение вторичной диагностики во всех группах по следующим показателям: уровень самооценки, типы межличностных отношений, склонность субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик, индивидуально-типологические различия, личностная предрасположенность к конфликтному поведению.

4) Анализ и интерпретация полученных данных, сравнение первичной и вторичной диагностики.

5) Формулировка выводов и рекомендаций.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что после проведения тренинга показатели конфликтности в экспериментальных группах улучшились. Испытуемых со средней самооценкой в группе учителей стало больше. Результаты изменились в положительную сторону и в экспериментальной группе учащихся, что говорит о влиянии конфликтности педагогов на конфликтность учащихся. Педагоги в этой группе стали более дружелюбными, ориентированными на принятие и одобрение, а также более склонными к сотрудничеству. Учащиеся в экспериментальной группе стала более гибкими в отношениях друг с другом, меньше испытуемых стало относиться к типам доминирования и враждебности. Показатели личностной агрессивности и конфликтности в группе учителей улучшились и стали соответствовать норме, что говорит о позитивном влиянии тренинговой программы. В экспериментальной группе учащихся наблюдаются позитивные изменения, как и в экспериментальной группе педагогов, а это говорит о взаимном влиянии данных групп.

В целом результаты первичной и вторичной диагностики показали, что проведение тренинговой программы в экспериментальной группе учителей способствовало повышению самооценки учителей, уменьшению конфликтности педагогов, повышению общей культуры разрешения противоречий и споров. Данные изменения произошли и в экспериментальной группе учащихся, вследствие оказываемого на них влияния со стороны педагогов.

В контрольной группе учащихся и педагогов изменений не обнаружено.

Анализ значимости различий между выборками показал, что до эксперимента значимых различий между контрольной и экспериментальной выборками не наблюдалось, после проведения формирующего эксперимента были выявлены значительные различия между теми же выборками по многим показателям. Значимость различий в экспериментальной и контрольной группе является показателем эффективности разработанной программы. Следовательно, гипотеза о влиянии программы по профилактике конфликтов в педагогическом коллективе посредством тренинговых занятий подтверждается.

Проблема эффективного, бесконфликтного общения требует дальнейших исследований, а также определяет актуальность психопрофилактической работы по предупреждению развития конфликтного поведения. В связи с этим возникает необходимость создания системы психологического сопровождения педагогической деятельности и разработки программ профилактики и коррекции конфликтности учителей. Это позволит снизить количество негативных эмоций среди учителей, научит их конструктивно решать возникающие противоречия, взаимодействие педагогов и учеников станет более гибким и продуктивным, что в целом окажет положительное влияние на образовательный процесс.



Зими́на Ю.А.

асп. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

На сегодняшний день проблема агрессивного поведения детей является достаточно важной и требует изучения. Часто педагоги обращаются к школьному психологу с вопросами, касающимися взаимодействия с детьми, чье поведение оценивается как агрессивное. Причинами такого поведения является отсутствие умения отслеживать и контролировать свои эмоциональные реакции, неумение выстраивать эффективное общение и разрешать конфликтные ситуации. Очень часто конфликты возникают между детьми, что затрудняет не только процесс общения, но и сам процесс обучения. Поэтому необходимо проведение работы, направленной на формирование у учащихся умения анализировать свое поведение, соотносить его с актуальной ситуацией и конструктивно выражать агрессию.

Данную работу целесообразно начинать уже в младшем школьном возрасте, в этот период поведение детей наиболее стабильно, они привыкают к изменениям, с которыми сталкиваются в начале школьного обучения, к этому времени завершается процесс адаптации к школе. Также - и это наиболее важно - прошел кризисный период 6-7-летнего возраста, «на данном периоде у учащихся начальных классов основными новообразованиями являются личностная и интеллектуальные рефлексии, становление внутренней речи, самоконтроль, произвольность и осознанность познавательных процессов и поведения» (Эльконин Д.Б., 1960).

Нами было проведено исследование на базе средней общеобразовательной школы № 25 г. Ярославля в период с декабря 2006 по май 2008 гг. Были обследованы учащиеся 3 «Б», 4 «А» и 4 «Б» классов, всего 71 человек.

Цель исследования - коррекция агрессивного поведения.

Проблема - подбор адекватных способов коррекции агрессивного поведения.

Гипотеза исследования: при формировании коммуникативных умений и умений социально приемлемым способом выражать агрессию у детей младшего школьного возраста формируется готовность к разрешению конфликтных ситуаций.

Для диагностики, с учетом возраста детей и специфики нашего исследования, были подобраны следующие методики: Hand-тест, тест Розенцвейга.

Нами была разработана коррекционно-развивающая программа, целью которой является формирование социально приемлемых способов выражения агрессии, т.е. формирование более вариативных и гибких поведенческих проявлений, развитие эмпатии и терпимости в отношении окружающих.

Термин «агрессия» рассматривается нами как «любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» (Бэрн Р., 1999, с. 27). Определение подчеркивает, что агрессия - это модель поведения, а не эмоция или мотив.

Готовность к разрешению конфликтных ситуаций понимается как долговременное намерение, направленное на социальное сотрудничество, актуализирующееся при возникновении конфликтных ситуаций (Ильин Е.П., 2002).

Для построения эффективного общения необходимо наличие у взаимодействующих субъектов коммуникативных умений. Мы определяем это понятие как владение теоретическими знаниями и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе общения. Такая трактовка понятия была сформулирована в результате анализа самого термина «умение» и различных точек зрения исследователей, занимающихся проблемами общения и коммуникации - Г.М. Андреевой (Андреева Г.М., 2003), Л.А. Петровской (Петровская Л.А., 1989), Ю.М. Жуковым (Жуков Ю.М., 2003) и др.

Программа строится на принципах бихевиоральной психологии и социально-когнитивной теории личности А. Бандуры. Распространенной формой работы с детьми, имеющими отклонения в поведении, является тренинг социальных навыков, т.к. их дефицит часто наблюдается у детей с высоким уровнем агрессивности (Фурманов И.А., 1996). Также при работе с агрессивными детьми очень важно проведение упражнений и игр, направленных на обучение ребенка приемлемым способам выражения и отреагирования гнева (Оклендер В., 2000).

Исследование проходило в три этапа. После реализации диагностического этапа нами были сформированы три экспериментальные (10, 7, 6 человек) и три контрольные группы (8, 8, 9 человек). В каждую экспериментальную и в каждую контрольную группы были включены дети с высокими показателями вероятности проявления агрессии в открытом поведении и разным уровнем (высоким и низким) развития коммуникативных умений. Дети с низкими показателями вероятности проявления агрессии в открытом поведении и высоким уровнем развития коммуникативных умений в нашей работе участия не принимали. В каждом классе присутствует одна экспериментальная и одна контрольная группа. Второй этап работы - реализация коррекционной программы. Программа рассчитана на 10 занятий продолжительностью не более 45 минут. Третий этап - проведение повторной диагностики и оценка эффективности программы.

Выводы:

В ходе оценки эффективности программы мы получили частичное подтверждение гипотезы нашего исследования. При анализе динамики показателей в экспериментальных группах 3 «Б» и 4 «А» классов нами была выявлена направленность детей на эффективное реагирование в ситуации фрустрации и на социальную кооперацию. В контрольных группах подобных изменений не произошло, что позволяет говорить нам об эффективности разработанной программы. Значимой динамики показателей в экспериментальной группе 4 «Б» класса не выявлено, мы можем говорить лишь о тенденциях, хотя они оценены нами как положительные.

Нами были выявлены изменения в контрольной группе 4 «А» класса (увеличение показателя тревожности) и в контрольной

группе 4 «Б» класса (увеличение показателя демонстративности), которые привели нас к выводу о том, что помимо анализа показателей в группах важно анализировать и изменения, произошедшие в классах, т.к. они могут оказать влияние на эффективность работы. В ходе проведения данного анализа стало ясно, что 3 «Б» класс является наиболее благоприятным для реализации коррекционных мероприятий. Учащиеся 4 «А» класса направлены на эффективное разрешение конфликтных ситуаций. Учащиеся 4 «Б» класса, где социальная ситуация развития менее всего благоприятна и, очевидно, более всего влияет на коррекционные воздействия, склонны демонстрировать неэффективные способы реагирования на ситуацию фрустрации, более тревожны, у них более выражена потребность в самопредъявлении, также они направлены на эмоциональное общение. Таким образом, разработанная нами коррекционно-развивающая программа является недостаточной, в ней не учтена социальная ситуация внутри класса, которая, несомненно, оказывает большое влияние на поведение детей.

Работу с агрессивными детьми важно начинать с детства, когда коррекционные воздействия наиболее эффективны, при этом подобная работа должна быть комплексной и учитывать максимальное количество факторов, влияющих на поведение детей.

## ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Иванова Ю.В.

асп. кафедры педагогической психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Проблема социальной компетентности получила освещение в трудах Н.В. Калининой, Е.В. Коблянкой, А.Г. Асмолова, Т.И. Самсоновой, Г.И. Марасанова, И.А. Зимней. В работах этих авторов социальная компетентность определяется как система знаний о социальной действительности и себе, система социальных умений и навыков, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях.

Ученых интересует сущность социальной компетентности и способы ее формирования. Вопрос о формировании социальной компетентности - это вопрос о подготовке человека к самостоятельной жизни и о его социальном становлении.

Многочисленные исследования социальной компетентности показали структурную сложность и содержательную неоднозначность данного феномена.

С.С. Бехтеева определяет социальную компетентность как интегральное личностное образование, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания, выступающие в качестве руководства к действию, субъектную способность к самоопределению и нормосозиданию, личностное умение осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека (Бахтеева С.С., 2004).

Н.В. Калинина определяет социальную компетентность как интегративное личностное образование, представляющее собой систему знаний об обществе, социальных умений и навыков поведения в обществе, а также отношений, проявляемых через личностные качества человека, его мотивации, ценностные ориентации, обеспечивающих успех в социально-значимой деятельности, взаимодействий и решений жизненных проблем (Калинина Н.В., 2005).

Проблему компетентности изучают научные школы К.А. Абульхановой, А.А. Деркача, А.А. Бодалева, А.К. Марковой, Е.А. Климова, И.Н. Семенова и др.

В.Д. Шадриков говорит о компетентности как о следствии овладения знаниями, навыками, опытом, делая акцент на том, какими должны быть эти знания, навыки, опыт. Когда рассматривают компетенции как личностные новообразования, на первый план выдвигаются вопросы их структуры, составляющих компонентов и связей между ними (Шадриков В.Д., 2004).

Когда говорят о компетенциях, которые должны быть сформированы в образовании, то здесь выделяется их вполне определенное число. К примеру, Ж. Делор указывает на четыре компетенции: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить.

И.А. Зимняя выделяет три группы компетентностей: относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности; относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; относящиеся к деятельности человека во всех ее типах и формах.

В.Д. Шадриков предлагает следующий набор компетенций:

- компетентности социально-личностные (относящиеся к человеку как индивиду, субъекту деятельности и личности);
- компетентности общепрофессиональные (информационные, связанные с получением и обработкой информации, расчетные - связанные с умением решать профессиональные задачи с использованием адекватного математического аппарата);
- специальные компетенции или профессионально-функциональные знания и умения, которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда.

Теоретические исследования в этой области прежде всего относятся к определению сущности содержания понятия «социальная компетентность». В результате этих исследований сформировалась определенная феноменологическая картина проблемы социальной компетентности: социальная компетентность сегодня играет главную роль везде, где люди встречаются, взаимодействуют, сотрудничают друг с другом.

Во многих случаях компетентность рассматривают как обладание знаниями и умениями ими оперировать.

М.А. Холодная рассматривает компетентность как результат специально организованной целенаправленной практики, то есть практики, в которую личность включается сознательно, и которая требует от нее значительных волевых усилий, напряжения сил, затрат времени, связанных с совершенствованием своих индивидуальных возможностей.

Социальная компетентность предполагает некоторую систему знаний об обществе, его отдельных элементах, характере отношений, норм и их ценностей. Частично эти знания человек начинает приобретать в школе.

Среди основных методологических положений российской психологической науки важное место занимает положение о взаимосвязи обучения и развития (Блонский П.П., Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Ананьев Б.Г., Эльконин Д.Б. и др.). В соответствии с этим положением обучению принадлежит определяющая роль в развитии, обучение ведет за собой развитие, обучение должно быть развивающим. Данное положение тесно связано с проблемой детерминации развития психики, с соотношением внешних и внутренних факторов развития. В психологической литературе представлено достаточно большое количество данных, свидетельствующих о неравномерном и гетерохронном формировании психических функций, процессов, свойств личности в процессе жизнедеятельности, социализации индивида (Ананьев Б.Г., Абульханова-Славская К.А., Шадриков В.Д.).

Целью любого образования является приобщение ученика к культуре, накопленной человечеством, а также развитие в ходе этого процесса природы ученика, раскрытие его возможностей (потенций). Образование, по В.И. Далю, состоит из образования ума и образования нравственности.

Цели образования достигаются в процессах обучения и воспитания. Характерной особенностью образовательного процесса является то, что оно осуществляется, как правило, в совместной деятельности ребенка и взрослого, ученика и учителя. В разных образовательных концепциях место и роль, которые отводятся учебной деятельности (ученик) и педагогической деятельности (учитель), существенно различаются. В концентрированной форме различие этих подходов нашло отражение в парадигмах субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в процессе обучения.

В теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова психологическая сущность обучения понимается как процесс формирования психологической системы деятельности. Здесь структура учебной деятельности близка структуре предметной профессиональной деятельности и поэтому общие закономерности системогенеза деятельности можно распространять и на учебную деятельность.

В.Д. Шадриков на основе анализа внутренних механизмов и сущности двух типов обучения: репродуктивного, направленного на освоение содержания образования (знаний, умений, способов деятельности), и так называемого развивающего, направленного на развитие личности и способностей учащегося, пришел к заключению, что любой тип обучения связан с воспитанием личности, любой из них является развивающим (Шадриков В.Д., 1994).

Н.В. Нижегородцева считает, что обучение и развитие являются неразрывным целым и именно в процессе целенаправленного и систематического обучения происходит активное интеллектуальное развитие учащегося, становление его самосознания, развитие индивидуальности в целом (Нижегородцева Н.В., 2004).

В большинстве исследований учебная деятельность выступает как новый этап в жизни ребенка. Этот процесс непрерывен, он постоянно обогащается новыми техниками, но остается неизменным одно условие: каждый последующий период вырастает из предшествующего, развитие происходит постоянно, условия для решения новых задач создаются на предшествующих этапах развития. В противном случае ребенок будет поставлен в фрустрирующую ситуацию, деформирующую личность и задерживающую развитие.

Учебную деятельность следует рассматривать как искусство, как выражение индивидуальности, как условие, позволяющее раскрыться и развиться потенциам человека. В раскрытии возможностей человека и заключается смысл образования.

Одной из главных целей учебной деятельности является приобретение новых знаний, причем новые знания приобретаются на основе имеющихся знаний. Суть проблемы заключается в том, чтобы определить условия, при которых это происходит успешно. Еще Б.Г. Ананьев замечал, сформированность у ребенка относительно самостоятельных знаний, навыков и умений является основой для его дальнейшего обучения.

Ученика надо учить такого, каков он есть, а не «подгонять» его под стандарт образовательной технологии. По словам В.Д. Шадрикова, это требует превращения педагогической деятельности в искусство, выработки высокой меры мастерства (Шадриков В.Д., 2004).

Рассматривая социальную компетентность в контексте основных положений психологии развития (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и др.), согласно которым условием и средством формирования психических новообразований, соответствующих определенному возрастному этапу развития, является ведущая деятельность, следует признать, что формирование социальной компетентности осуществляется через организацию и управление ведущей деятельности (игровой, учебной). А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин, выделяя особенности игровой роли, рассматривают ее как особую форму практического проникновения ребенка в мир социальных отношений. Детство - это период подготовки к социальной жизни. Ребенок социализируется и приобретает социальный опыт, а важным механизмом становления социального опыта является деятельность. Таким образом, социальная компетентность становится элементом социального опыта, базисной характеристикой человека.

М.М. Безруких отмечает, что социальная компетентность ребенка обеспечивает адекватное отношение к позитивным и негативным ситуациям и что эффективное формирование социальной компетентности у ребенка возможно только через обогащение игрового опыта, создания специального пространства, т.е. на основе игры направленной на социальное познание.

Иными словами, знания и представления об окружающем мире ребенок может усваивать самыми разнообразными способами: манипулируя с предметами, подражая окружающим, в игре, в общении со взрослыми, научаясь делать и поступать в соответствии с требованием правил и норм общественного поведения. Какой бы деятельностью ребенок ни занимался, в ней всегда присутствуют элементы познания, он постоянно узнает что-то новое о тех предметах, с которыми он действует. Таким образом, человек может познать себя как индивидуальность, как неповторимое единство и своеобразие отдельных качеств, обращаясь к другим людям, отдельным социальным группам и человечеству в целом.

## ОБЩИЙ ТИП ГЕНЕЗИСА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карпова Е.В.

д.псих.н., доц. кафедры педагогики и психологии начального обучения  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
Ярославль

Традиционно в педагогической психологии основное внимание уделялось вопросу генезиса отдельных мотивов учебной деятельности. Так, в известных работах Л.И. Божович, А.К. Марковой, А.К. Матюхиной, П.Я. Якобсона и др. (Божович Л.И., 1995; Маркова А.К., 1982; Матюхина М.В., 1984; Якобсон П.М., 1969) подробно изучена динамика мотивов учебной деятельности (УД), показаны изменения их содержания на различных возрастных этапах. Основным общим моментом, объединяющим эти исследования, является то, что объектом изучения становились именно отдельные мотивы. Однако задача раскрытия закономерностей генезиса мотивационной сферы личности в целом, то есть как системы, а также определения общего типа ее генезиса в ходе освоения УД практически не ставилась. Вместе с тем, нами было показано, что мотивационная сфера как система состоит непосредственно не из ее компонентов - отдельных мотивов, а из основных мотивационных подсистем - подсистем внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, антимотивации, внеучебной мотивации и мотивационных стереотипов (Карпова Е.В., 2007).

Подчеркнем также, что одной из специфических особенностей генезиса мотивации УД является то, что он соотносится с очень большим временным интервалом и с еще большим диапазоном тех качественных изменений, которые происходят и с отдельными мотивами, и с мотивацией в целом, и с личностью. Фактически на разных интервалах данного диапазона исследователь имеет дело с содержательно разными объектами изучения (достаточно сравнить, например, личность первоклассника и его мотивацию с личностью ученика одиннадцатого класса и его мотивацией). Из этого следует, что генезис мотивационной сферы на всем интервале школьного обучения вообще, по-видимому, практически невозможно исследовать в плане ее основных структурных «единиц» - отдельных мотивов. Последние являются с содержательной стороны глубоко, качественно различными на разных этапах этого онтогенеза. Для того чтобы мотивационная сфера личности в УД, действительно, развивалась, мотивы обязательно должны меняться, причем качественно (и по содержанию, и по составу). Сама суть генезиса мотивационной сферы личности УД состоит в том, что он является генезисом системы с принципиально переменным составом своих компонентов - отдельных мотивов.

В связи с этим возникает важнейшая, на наш взгляд, в методологическом плане задача определения относительно инвариантных (сохраняющихся на всех этапах школьного обучения) мотивационных образований. Конечно, с содержательной стороны, а также в плане степени их развитости они также подвержены генетическим изменениям. Однако важно то, что они сохраняются на всех генетических этапах как таковые и поэтому могут быть использованы как некоторые инварианты организации мотивационной сферы личности. Например, внутренняя мотивация по своему содержанию может радикально изменяться от 1 класса к 11; однако сам факт наличия в мотивационной сфере подсистемы внутренней мотивации остается неизменным: она обнаруживается на всех возрастных периодах. То же самое (однако, конечно, в разной степени) можно сказать и про все иные мотивационные подсистемы. Следовательно, именно их совокупность выступает в качестве «формального инварианта» генезиса мотивационной сферы: их состав остается постоянным на фоне глубоких изменений их содержания.

Заметим, что все эмпирически выделяемые группы мотивов (например: учение как радость функционирования; учение как стремление достичь личной выгоды; учение на основе социальной идентификации; учение вследствие принуждения; учение из чувства ответственности; учение на основе понимания его жизненного значения; учение на основе общественных потребностей) - это те или иные проявления инвариантов мотивационной сферы, то есть ее основных подсистем.

Руководствуясь представленными выше соображениями, мы провели специальный цикл исследований, направленный на выявление и интерпретацию особенностей и закономерностей сравнительного генезиса основных мотивационных подсистем в процессе освоения УД. При этом мы исходили из общего предположения о системогенетическом типе развития мотивационной сферы личности в процессе освоения УД.

В сравнительном плане была проанализирована степень сформированности основных мотивационных подсистем, а также особенности и закономерности их организации на разных возрастных «срезах». В этих целях посредством специально разработанной нами методики «Комплексный опросник мотивации» (КОМ) (Карпова Е.В., 2007) была проведена диагностика степени развитости основных мотивационных подсистем в четырех группах учащихся - в 4, 6, 8 и 11 классах (n=362); В результате этого для каждой возрастной группы оказалось возможным определить степень развитости каждой из 8 основных мотивационных подсистем, что, в свою очередь, позволяет провести их сравнительный анализ в плане генетической динамики. Были получены следующие основные результаты.

Во-первых, развитие отдельных мотивационных подсистем характеризуется ярко выраженной неравномерностью, проявляющейся в разных темпах их генетической динамики на различных интервалах школьного обучения. Обнаружено, что практически нет ни одной подсистемы, динамика которой носила бы относительно равномерный характер на всем исследованном возрастном диапазоне. Этот факт позволяет считать, что неравномерность формирования является общей чертой генезиса всех мотивационных подсистем. Так, например, степень развития подсистемы мотивации достижения, достаточно мало изменяясь от 4 к 8 классу, затем резко повышает темпы своей динамики - от 8 к 11 классам. Развитие подсистемы антимотивации, наоборот, имеет ярко выраженную динамику при переходе от первого «среза» ко второму, а затем ее темпы явно замедляются. Кроме этого, динамика степени развития подсистем носит не только неравномерный характер, но и в ряде случаев

характеризуется разным «знаком» на отдельных периодах возрастного развития. Так, в частности, степень развития подсистемы внешней мотивации снижается при переходе от 4 класса к 8, но затем резко возрастает при переходе от 8 класса к 11. Таким образом, неравномерность представлена не только в темпах генетической динамики, но и в форме различий, в направленности данной динамики на различных возрастных этапах. Можно, следовательно, заключить, что степень интенсивности формирования основных мотивационных подсистем различна на разных онтогенетических периодах, то есть она является генетически относительной, а не абсолютной.

Во-вторых, отчетливо проявляется и еще одна также общая закономерность: это - гетерохронность динамики развития степени сформированности основных мотивационных подсистем. Так, при переходе от 4 класса к 8 наиболее интенсивными темпами развиваются подсистемы мотивации безопасности, мотивации самореализации, антимотивации и мотивационных стереотипий. На другом возрастном диапазоне - от 8 к 11 классу наибольшие темпы обнаруживаются уже у других подсистем - внешней мотивации, мотивации достижения и в несколько меньшей степени - внеучебной мотивации. Это означает, что отдельные «составляющие» мотивационной сферы личности (ее основные подсистемы) развиваются в ходе освоения УД разновременно, то есть гетерохронно. В плане общей интерпретации данного результата следует, конечно, помнить, что именно гетерохронность динамики «составляющих» какой-либо системы является одним из прямых свидетельств того, что по отношению к ним (в данном случае - к мотивационным подсистемам) существуют сензитивные периоды развития, то есть периоды, на которых становление этих составляющих осуществляется наибольшими темпами и наиболее чувствительно к воздействиям любых детерминант как внешнего, так и внутреннего планов.

В-третьих, можно отметить еще одну общую особенность динамики всех мотивационных подсистем. Эта динамика является в достаточной степени согласованной. Например, развитие таких, в существенной степени «антагонистических» по своей направленности, подсистем, как мотивация достижения и мотивация безопасности, характеризуется практически полной инверсией ее темпов на разных онтогенетических интервалах. Вместе с тем характер генезиса близких по смыслу, содержанию и функциональному назначению подсистем (мотивации достижения и внешней мотивации) является достаточно подобным. Такой согласованный, скоординированный характер развития основных «составляющих» подсистем также является, как известно, одной из отличительных особенностей системогенетического типа развития.

В-четвертых, общей особенностью развития основных мотивационных подсистем является то, что в целом она носит позитивный, то есть прогрессивный, характер. Это означает, что абсолютная степень развития практически всех подсистем возрастает на исследованном интервале школьного обучения.

Наконец, в-пятых, уже на первом возрастном срезе обнаруживаются все мотивационные подсистемы (хотя, конечно, и в разной степени); они в дальнейшем подвергаются той или иной трансформации. Следовательно, имеет место и еще одна, также типичная для системогенеза, закономерность, обозначаемая как «принцип одновременности закладки» основных компонентов системы.

Таким образом, обобщая анализ представленных выше результатов, можно заключить, что в генезисе мотивационной сферы личности в процессе освоения УД действительно воплощены основные принципы, характерные для системогенетического типа развития. Следовательно, сформулированную выше гипотезу относительно системогенетического типа развития мотивационной сферы в процессе освоения УД можно считать доказанной; генезис этой сферы - это действительно системогенез, что непосредственно следует из сути выявленных в данном исследовании принципов, которым он подчиняется.

Карпова Е.В.

д.псх.н., доц. кафедры педагогики и психологии начального обучения  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
Ярославль

Пятакова Ю.М.

асп.  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
Ярославль

Проблема оценивания является одной из самых важных и в то же время малоизученных в психологии. Отмечается не только неопределенность самого понятия «оценивание» в теоретическом плане, но и слабая изученность практических аспектов проблемы оценивания (Мехтиханова Н.Н., 2000). Особое значение эта проблема приобретает в педагогической психологии и особенно по отношению к периоду младшего школьного возраста. Без преувеличения можно сказать, что младший школьник живет в ситуации постоянного социально-ориентированного оценивания его личности, поведения, учебных действий. От педагогической оценки в существенной степени зависит благополучие ребенка: она изменяет его самочувствие, становится мощным фактором его переживаний. Оценка учителя детерминирует отношения учеников друг к другу, в целом - психологический климат в классе. В существенной степени оценка учителя влияет на личностное развитие младших школьников, на формирование их самооценки. Неслучайно поэтому компетентность в педагогическом оценивании рассматривается в настоящее время в качестве базовой компетентности педагога. Можно согласиться с тем, что «от оценки зависит вся ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели» (Сорокоумова Е.А., 2009). В оценке выражаются результаты контроля учебно-познавательной деятельности учеников. Необходимо дифференцировать понятие «оценка» и «отметка». Оценка - это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. Отметка - результат процесса оценивания деятельности или действия оценивания их условно-формальным отражением.

Впервые к проблеме педагогической оценки обратился еще в 1930-е годы известный отечественный психолог Б.Г. Ананьев (Ананьев Б.Г., 1980). Им всесторонне и подробно раскрыты разные аспекты психологии педагогической оценки: рассмотрены типы оценок в ситуации опроса; охарактеризованы парциальные оценки, большое место уделено оценочным представлениям педагога о школьнике; определено влияние педагогической оценки на формирование самооценки учащихся и т.д. В дальнейшем данная проблема была подвергнута глубокому анализу в ряде работ (Амонашвили Ш.А, 1990; Шадрикова И.А., 1991).

Оценивание и отметки учителя порождают многочисленные и внешние, и внутренние конфликты, что приводит к различным эмоциональным реакциям школьников - например, на незаслуженную похвалу или заниженную, по мнению ученика, отметку и пр. Наиболее остро это проявляется у детей младшего школьного возраста, которые могут не понимать истинного смысла отметок - могут их «копить», не воспринимать их как оценку их собственного труда, а, скорее, как оценку собственной личности; они не видят границ отметок, требований к ним. В связи с этим, безусловно, позитивной является идея содержательности оценки знаний учеников (Амонашвили Ш.А, 1990), предполагающая глубокий анализ ответа ученика с использованием приема коллективной оценки (обсуждение в классе ответа ученика, совместное выставление отметки). В начальных классах коллективная содержательная оценка гармонично вписывается в учебно-воспитательный процесс. Интересным представляется в этом плане и предложенное недавно «личное портфолио ученика».

Очевидно, что оценка и отметка не должны порождать у учащихся страха, возбуждать в них сильные переживания, остро эмоциональных (нередко - болезненно эмоциональных) реакций на школьную отметку. Эти реакции создают много трудностей и для самого учащегося, и для учителя. Отношение к оценке должно быть спокойным, деловым, без лишней драматизации, аффективного протеста. Следовательно, имеются и отрицательные последствия педагогической оценки. З.И. Калмыковой, в частности, было установлено, что одной из причин отрицательного отношения к школьной деятельности у школьников с низкой успеваемостью является именно преобладание негативных оценок учителя. Неслучайно в ряде работ ставится вопрос о безотметочном обучении. Вместе с тем, можно поставить под сомнение целесообразность такого обучения, поскольку оно, на наш взгляд, не решит ни проблему адекватной самооценки, ни самостоятельности. Отношение к отметке школьников выступает важнейшим аспектом проблемы оценивания. На отношение к отметке оказывают влияние многие факторы. Нами была предпринята попытка изучить некоторые из них. Было выдвинуто предположение, что отношение к отметке младших школьников обусловлено совокупностью различных факторов и находится в определенной зависимости от характера и силы мотивов их учения, половой принадлежности и успешности учебной деятельности. Посредством методики В.А. Воробьевой определялось отношение ученика к отметке и оценочным ситуациям; использовалась специально разработанная нами методика на диагностику характера и силы мотивов. Были получены следующие основные результаты.

- 1) В младшем школьном возрасте отношение к оценке характеризуется преимущественно ярко выраженной потребностью в эмпатии, поддержке со стороны окружающих, сопереживанию по поводу получения той или иной отметки.
- 2) Обнаружены половые различия в отношении к оценке: у мальчиков младшего школьного возраста оно более эмоциональное, чем у девочек.
- 3) Обнаружена взаимосвязь успешности учебной деятельности младших школьников и их отношения к оценке: у «неуспешных» имеет место эмоционально более острое отношение к ней.
- 4) Школьники, имеющие отметочный мотив и мотив долженствования, обнаруживают и самое острое отношение к

отметке в отличие от школьников с мотивацией достижения и престижной мотивацией.

5) «Лучшие» по успешности учебной деятельности младшие школьники имеют познавательные мотивы учения, а «худшие» - отметочный мотив и мотив долга.

Подсчет коэффициентов ранговой корреляции между исследованными нами параметрами позволил выявить также ряд дополнительных закономерностей:

- чем сильнее эмоциональные переживания младших школьников, связанные с оценочной ситуацией, тем ниже у них сила мотивов учения;
- чем сильнее младшие школьники реагируют на оценку, тем выше их ориентация на самостоятельную оценку своих знаний;
- чем острее эмоциональные переживания младших школьников, связанные с оценочной ситуацией, тем выше их потребность в сопереживании;
- чем более выражена потребность в эмпатии у младших школьников, тем выше их способность адекватно оценивать свои знания.

Таким образом, оценочная деятельность учителей начальных классов имеет особое значение. У детей младшего школьного возраста формируется сложное отношение к оценке и отметке учителя, которое детерминировано разнообразными взаимовлияющими факторами. Необходимо, чтобы оценка учебной работы школьников носила содержательный характер, была получена на основе контроля и за процессом, и за результатом этой работы. Только в этом случае возможно адекватное отношение школьников к отметке, осознание ими качества собственных знаний.

## СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КАДЕТОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

Кожина О.В., ст. преподаватель кафедры социологии и истории психологии

Московский городской педагогический университет. Институт психологии социологии и социальных отношений

Одной из актуальных проблем современного общества - является воспитание личности, готовой жить в меняющихся социальных и экономических условиях. Наибольшая сензитивность к развитию профессионально важных качеств, интенсивно формирующимся базовым социальным установкам, доминирующей мотивации, основам мировоззрения, развитию когнитивных способностей личности, эмоционально-волевой сферы, проявляется в подростковом возрасте и ранней юности [1]. Поэтому воспитанники именно кадетских корпусов представляют собой уникальную группу резерва офицерского корпуса российской армии. Современные кадетские корпуса используют успешный исторический опыт закрытых учебных заведений по воспитанию «государственных людей» с детства [2]. Воспитание и образование в кадетских корпусах, особенно закрытого типа, имеет ряд особенностей, которые надо исследовать и учитывать при составлении образовательных программ. В настоящее время разработано множество подходов к психологической диагностике учащихся [3], особую группу исследований составляет системный подход [4]. Системный подход к психодиагностике предлагает наиболее современные, прогрессивные методы, при помощи которых можно достичь оптимального уровня мотивации и психической работоспособности [4].

Целью настоящей работы явилось исследование системно-психологических особенностей кадетов старших классов кадетского корпуса.

Развитие системного подхода в России во многом было связано с деятельностью Б.Ф. Ломова, 1970 – 1980 гг. В рамках данного подхода, чаще всего используются показатели, относящиеся к разным системам: показатели эффективности и продуктивности деятельности [9]. Ключевой позицией системной психологии является понимание продуктивной деятельности человека как работы по организации и регуляции систем. Б.Н. Рыжов предлагает выразить продуктивность деятельности, как производную трех показателей: объема образуемой системы или количества составляющих систему элементов ( $n$ ), сложность связей, устанавливаемых между ее элементами ( $C$ ), темпа регулирования (образования) системы ( $t$ ). Выделенные характеристики продуктивности деятельности: объем ( $n$ ), сложность ( $C$ ) и темп ( $t$ ) системообразования – соотносятся с выделением особых свойств интеллекта. Способность к успешному решению задач, в которых преимущественная нагрузка выпадает на ту или иную характеристику продуктивности, позволяет выделить следующие типы психической работоспособности или особые качества ума: версативный тип, доминирующей характеристикой продуктивности является объем образуемой системы ( $n$ ), ингенитивный доминирующей характеристикой продуктивности является сложность связей, устанавливаемых между ее элементами ( $C$ ) и уравновешенный тип, представители которого обладают равно выраженными свойствами «широты» и «глубины» ума. Как особые качества выделяется сообразительность, или быстрота и живость ума, темповые характеристики ( $t$ ) таким образом, выступают на первый план, являясь системологической доминантой этого вида способностей [9].

Деятельность человека наряду с продуктивными характеристиками, составляющий её объективный аспект имеет столь же важный субъективный аспект, который позволяет получить ответ на вопросы: «зачем?», эта деятельность выполняется и этот вопрос связан с мотивационным компонентом деятельности. Прежде всего, системный анализ мотивации указывает на ее исходный дуализм, вытекающий из соотнесенности двум видам известных нам живых систем – первичной биологической и возникшей на ее субстрате социальной [4]. Позиция системного подхода отличается: наличием четких теоретических критериев общего порядка, малочувствительных к субъективным пристрастиям интерпретатора.

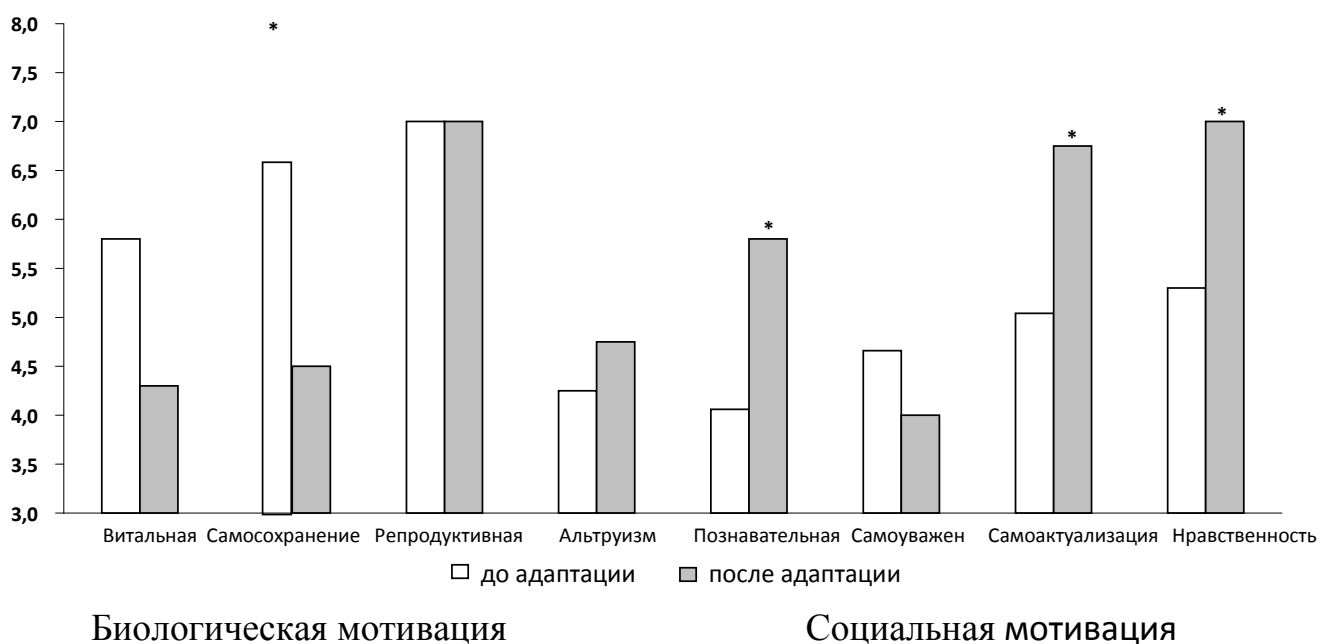
Эмпирическое исследование структуры способностей и доминирующей мотивации было проведено в 2005 – 2009 годах на базе Московского кадетского корпуса юстиции школы-интерната № 8, общеобразовательной школы № 293 и ГОУ гимназии № 1565 «Свиблово». В исследовании принимало участие 304 учащихся старших классов, из них 146 кадет составили основную группу и 158 учащихся общеобразовательной школы составили контрольную группу. В работе использовались объективные методы исследования системно-психологических особенностей, представленные в работах Ф.Д.Горбова [6], Б.Н. Рыжова [4],

М.А.Новикова, К.Н.Еськова [6], А.И.Грабовского [5] и другие.

Эксперимент включал в себя групповое исследование индивидуально-психологических особенностей подростков - участников 7 выделенных учебно-адаптационных групп (в дальнейшем УАГ) и социометрию, в процессе которой выявлялись индексы групповой сплоченности, уровень энтропии группировок и определялись лидеры. Гомеостатическую диагностику лидерских качеств и группового взаимодействия участников 7 «УАГ» проводимую с использованием компьютеризированной методики "Гомеостат".

Анализ системных особенностей доминирующей мотивации кадетов старших классов показан на рисунках 1 и 2. Приведены результаты сравнения мотивационных профилей кадетов до и после социально-психологической адаптации для двух различных возрастных групп: 10 и 11 классы. Из приведенных рисунков видно, что в целом мотивационный профиль кадетов характеризовался почти вдвое завышенным по сравнению с нормой уровнем биологической мотивации. При этом наибольшей выраженности достигал индекс мотивации самосохранения, поднимаясь у старшей возрастной группы (группа «С» до максимального значения – 7,2 балла из 8 возможных). Очевидно, что эти изменения являлись следствием доминирования основных жизненных интересов и ценностей личности старшеклассников под воздействием особых условий воспитания и проживания в кадетском корпусе. При этом уровень социальной мотивации по индексу нравственности доминирует у кадет старших классов по отношению к норме, что так же объясняется условиями воспитания в кадетском корпусе и систематическим проведением мероприятий по социально-психологической адаптации.

### Индекс выраженности мотивации

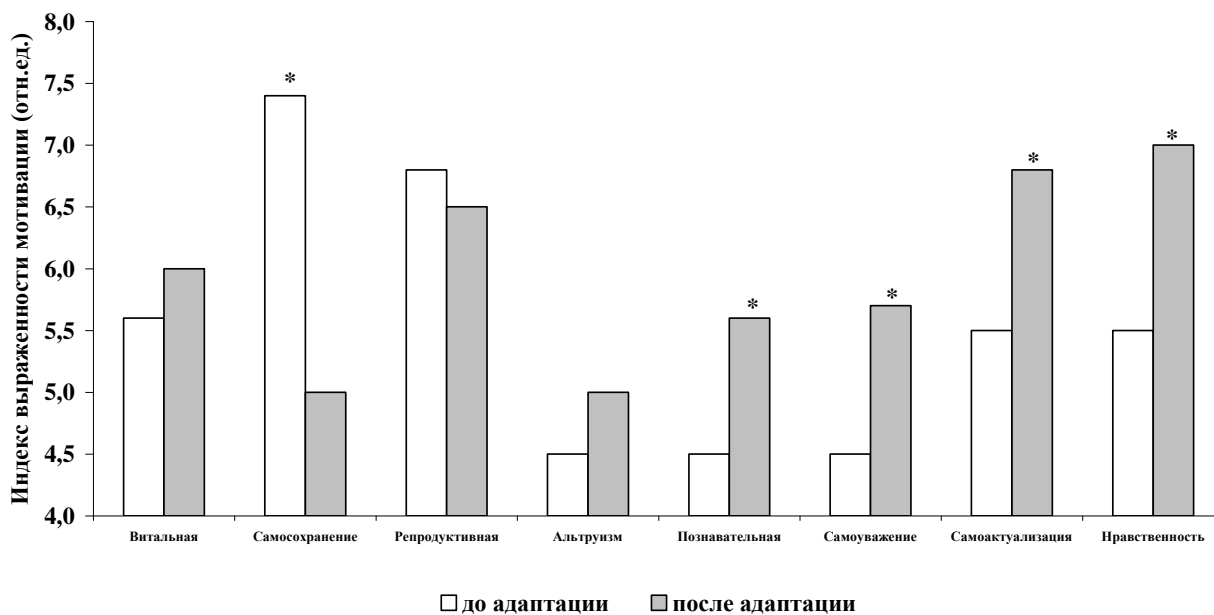


Биологическая мотивация

Социальная мотивация

**Рис.1.** Мотивационный профиль личности кадетов старших классов до и после проведения мероприятий по социально-психологической адаптации (группа С) Примечание: \* - различие уровней выраженности типов доминирующей мотивации при  $P < 0,01$ ;





### Биологическая мотивация

### Социальная мотивация

Рис.2. Моти

психологической адаптации (группа D). Примечание: \* - различие уровней выраженности типов доминирующей мотивации при  $P < 0,01$ ;

Результаты анализа системных способностей до и после социально-психологической адаптации кадет старших классов представлены на рис.3. Для большинства УАГ проведенная адаптация приводила к существенному росту показателя психической работоспособности. Для трех УАГ (отмечены литерами С, D, E) этот рост обеспечивал статистически достоверное различие показателя психической работоспособности в исследованиях. Следует указать, что в группе «В» наблюдались наиболее низкие абсолютные значения показателя психической работоспособности. Объяснением этому факту может служить у обследуемых этой группы кадет относительно низкий индекс познавательной мотивации.

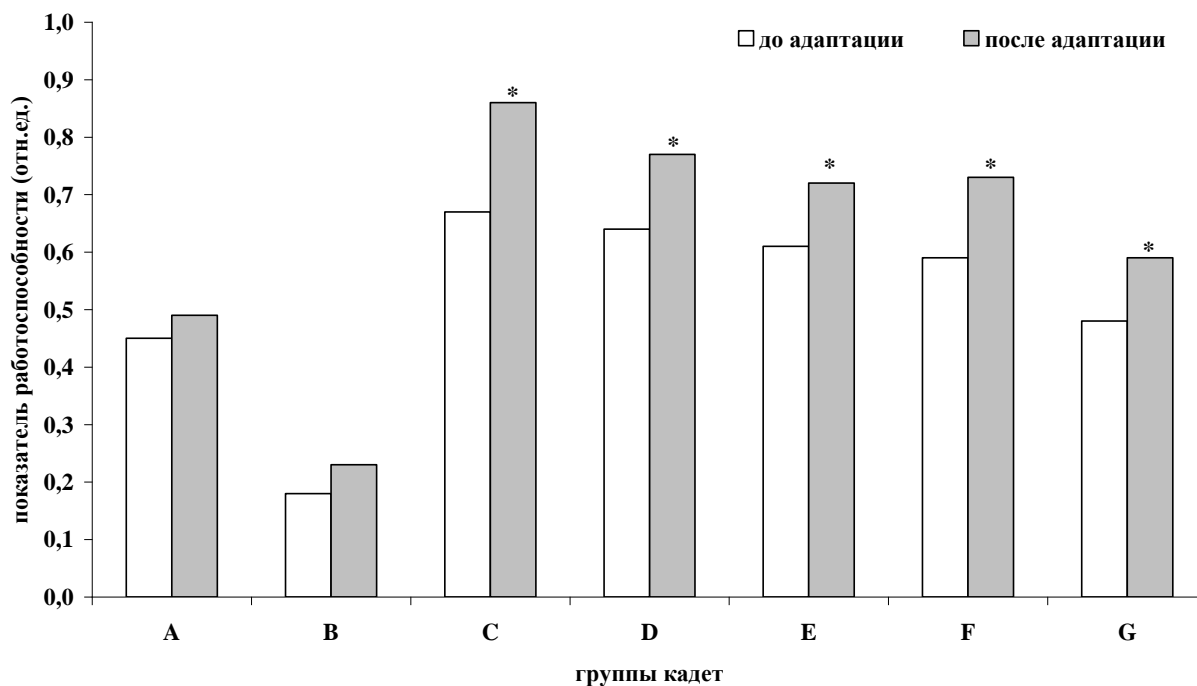


Рис.3. Динамика психической работоспособности кадетов старшего школьного возраста. Примечание: \* - различие уровней психической работоспособности при  $P < 0,01$

Особую позицию составляют данные по группе «В». Как видно из рис. 3, для этой группы, несмотря на достаточно высокий исходный уровень психической работоспособности, превышавший средний уровень основного контингента ( $K_{\text{группа «В»}} = 0,45$  при среднем уровне показателя психической работоспособности основной группы  $K_{\text{основная группа}} = 0,45$ ), проведенная адаптация не давала позитивного эффекта.

Исследование типов психической работоспособности кадет старших классов осуществляемое по всей совокупности выборки показало, что по критерию «версатив-ингенитив» большая часть кадет (41%) относится к версативному типу психической работоспособности. При сравнительном анализе психической работоспособности кадет старших классов к популяционной норме обнаружился ряд дополнительных тенденций. Кадетам присущ быстрый темп системообразования, выше нормы на 20%, сложность системообразования ниже нормы на 20% и объем ниже нормы на 5%. Эта особенность объясняется тем, что при одинаковой, общеобразовательной программе, характер построения образовательного процесса в кадетском корпусе связан с более жесткой темповой регламентацией жизни учащихся. Различия темповых характеристик между популяционной нормой и кадетами старших статистически достоверными при ( $p < 0,05$ )

#### Выводы по результатам исследования.

1. Проведенное исследование показало изменение системной структуры доминирующей мотивации кадет старших классов.
2. У учащихся старших классов кадетского корпуса по сравнению с популяционной нормой преобладает версативный тип психической работоспособности. Особенностью является выполнения учащимися старших классов кадетского корпуса счетно-логических задач, показатели темпа, превосходят показатели учащихся старших классов средней школы на 20%. (Различия достоверны ( $p < 0,05$ )).
3. Полученные данные говорят о целесообразности разработки специальных развивающих социально-психологических программ, направленных на развитие адекватного уровня всех видов мотивации и системных способностей, значительно более широкого использования этих программ в практике воспитания и обучения в кадетском корпусе.

#### Библиографический список:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович // Под ред. Д.И. Фельдштейна-М.: Московский психолог – социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
2. Гурковский, В.А. Кадетские корпуса Российской империи. [Текст] / В.А. Гурковский // М.: Белый берег, 2005. Т 1.
3. Романова, Е.С. Психодиагностика: Учебное пособие [Текст] / Е.С. Романова - СПб изд.: Питер, 2005 400с.
4. Рыжов, Б.Н. Системная психология (методология и методы психологического исследования). [Текст] / Б.Н. Рыжов. – М.: Изд-во МГПУ, 1999. – 277 с.
5. Рыжов, Б.Н., Грабовский А.И. Психическая работоспособность. [Текст] / Б.Н. Рыжов, А.И. Грабовский. – М. Изд. МГПУ, 2002.
6. Еськов, К.Н. Исследование межличностного взаимодействия с помощью компьютеризированного варианта методики «Гомеостат» [Текст] / К.Н. Еськов // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2005. Т. 39. № 2. С. 20-25

## ПРОГРАММА ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К УСВОЕНИЮ МАТЕМАТИКИ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коротаева А.И.

асп. кафедры педагогической психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Концепция системогенеза деятельности рассматривает научение как процесс формирования психологической системы деятельности. Психологическая структура деятельности рассматривается как единство психических компонентов и их всесторонних связей (Шадриков В.Д., 1982). В процессе обучения психологическая структура приобретает свойства системы: происходит развитие отдельных компонентов, устанавливаются функциональные связи между ними в соответствии с целями и условиями деятельности.

Психологическая структура учебной деятельности включает функциональные блоки: мотивы учения, цели деятельности, программы деятельности, информационную основу деятельности, блок принятия решений (Нижегородцева Н.В., 2004).

Выделяются два этапа в усвоении математики: технический, когда психологическая структура математической деятельности еще не сформирована, и этап активного формирования и развития математической деятельности. В первоначальный период школьного обучения (первый учебный год) происходит перестройка психологической структуры учебной деятельности, она приобретает свойства системы и становится той основой, на которой формируются психологические структуры УВК, обеспечивающие освоение новых для учащихся видов деятельности чтения, письма, математической деятельности. В процессе обучения происходит изменение психологического содержания процессов, обеспечивающих усвоение математики. Развитие образно-схематического мышления, способности к наглядным и словесным обобщениям, вербальная память, вводные навыки имеют большое значение на начальных этапах обучения. Однако постепенно они утрачивают свое значение как отдельные качества. К окончанию первого года обучения появляется синтетическое качество - «математическая догадка» («математический инсайт»). Появляется вторичная готовность к обучению математике.

Первый этап исследования предполагает феноменологический анализ - то есть выявление качественной определенности и специфичности предмета исследования.

На втором этапе предполагается компонентный анализ - определение составляющих вторичную готовность к обучению математике и механизмов их структурирования.

На третьем этапе предполагается проведение структурно - функционального анализа УВК, обеспечивающих психологическую структуру математической деятельности учащихся.

Психологическая структура вторичной готовности к обучению математике является динамической системой, следовательно, необходимо ее изучение в процессе обучения. Это составляет содержание четвертого этапа - генетического анализа.

Для исследования подобраны методики, позволяющие получить качественные и количественные характеристики уровня развития учебно-важных качеств (Нижегородцева Н.В., 2004).

Предполагается, что возраст, условия и содержания обучения, социальные условия учащихся, участвующих в пилотажном исследовании, значительно не будут отличаться от параметров основной экспериментальной группы.

Диагностическая процедура включает тестирование учащихся (индивидуальное и групповое), беседу с учителем и воспитателем группы продленного дня, анкетирование и беседу с родителями, наблюдение за поведением ребенка в ходе исследования, анализ документации (классного журнала, медицинских карт, рабочих тетрадей учащихся).

В процессе исследования планируется провести классический формирующий эксперимент, включающих три этапа: 1) Констатирующий-1; 2) Формирующий; 3) Констатирующий-2. Чтобы исключить эффект научения, подбираются два аналогичных задания.

Для каждого учебно важного качества, выделенного в результате психологического анализа как важного для формирования вторичной готовности в обучении математике, подбирается методика, позволяющая наиболее полно изучить данное качество.

Исследование учащихся включает следующие методики: комплексную диагностику школьной готовности Н.В. Нижегородцевой (Нижегородцева Н.В., 2004), стандартную беседу с ребенком, изучение активности мышления И.М. Луцхиной, методику Э.Ф. Замбацявичене «Исследование словесно-логического мышления младших школьников», тест Липмана «Логические закономерности», исследование невербального интеллекта «Матрицы Равена», заучивания 10 слов, методики корректурная проба, методику «Содержание внутренней позиции», социометрию. Уровень развития вводных навыков оценивается учителем.

На основе полученных результатов разрабатывается коррекционно-развивающая программа по формированию учебно важных качеств, необходимых для успешного дальнейшего освоения математики.

Для проверки эффективности коррекционно-развивающей программы планируется использовать экспертную оценку учителем успешности обучения детей.

Предполагается, что математическая обработка данных будет проводиться с использованием корреляционного и факторного анализа. Значимость различий средних значений определяется с помощью критерия t-Стьюдента.

Для исследования индивидуальных особенностей формирования вторичной готовности к обучению математике необходимо учитывать условия развития ребенка. Данные интегральные биологические показатели включаются в ряд рассматриваемых параметров: возраст ребенка, состояние здоровья, особенности нервной системы. Интегральный показатель социальных условий развития включает возраст, образование родителей и оценку ребенком ситуации в семье, состав семьи и посещение ребенком детского сада, специфику учебной деятельности на начало первого года обучения.

## РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Ледовская Т.В. аспирантка кафедры педагогической психологии  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Вопрос о роли индивидуально-психологических особенностей имеет важное значение для педагога, потому что в процессе обучения ему приходится учитывать не отдельные свойства ребенка, а его деятельность в целом, тем более, когда речь идет о взаимодействии педагога со всей учебной группой, а также с индивидуальностью каждого учащегося. В психологии существуют разные представления о том, на что же должно быть ориентировано образование: на наследственные особенности или приобретенные и выработанные в воспитании черты личности. Понимание индивидуальных особенностей учащихся и их проявление в учебной деятельности позволяет предусмотреть, в каких учебных ситуациях, условиях эти проявления окажутся благоприятными, а в каких могут быть причиной трудностей в обучении.

Основные современные подходы к разработке дифференцированного обучения школьников с учетом индивидуально-психологических особенностей всесторонне изучены: личностно-ориентированное обучение (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); индивидуализированное обучение (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.С. Границкая, А.А. Кирсанов, Е.С. Рабунский, В.Д. Шадриков, и др.); адаптивное обучение (Т.М. Давыденко, Н.П. Капустин, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург и др.); личностное обучение (Ш.А. Амонашвили); дифференцированное обучение (В.Ф. Базарный, С.А. Изюмова, Н.А. Менчинская, Л.И. Новикова, А.А. Остапенко); профильная дифференциация (В.Г. Болтянский, Г.Д. Глейзер, В.В. Гузев и др.); уровневая дифференциация (З.И. Калмыкова, В.В. Фирсов и др.)

Причины неуспеваемости учащихся различны, и вторичные явления (материальное, семейное положение и др.) наслаивающиеся на них, разнообразны, так как «школьники переживают ситуацию неуспешности по-своему, в зависимости от возраста (начало обучения - окончание начальных классов) и индивидуальных особенностей» [7, с.329].

Выявлено, что младший школьник является учеником, эффективность учебной деятельности которого зависит от уровня развития всех врожденных, наследственных и приобретенных психофизиологических (тип латеральности), и психических (восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь, внимание, воля) процессов и свойств личности. Это связано, прежде всего, с тем, что в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание человека,

основным видом его деятельности формируется учебная деятельность, которая играет важную роль в развитии всех психических свойств и качеств.

Если говорить о влиянии некоторых психических процессов на успешность обучения в младшем школьном возрасте, то следует отметить следующую их роль: во внимании младшего школьника еще очень много детских черт: «он легко отвлекается, поэтому педагогу необходимо уделять большое количество времени в корректировке направленности детского внимания на уроке» [6, с.13]. В отношении восприятия психологи обращают внимание педагогов на то, что эта возрастная категория учащихся часто выделяет мелкие, случайные детали, а высокая эмоциональность, яркость восприятия часто приводит к тому, что дети хуже воспринимают схематические и символические изображения, нежели наглядные. Мышление младшего школьника наглядное. Другая особенность детского мышления - неумение рассматривать предмет или ситуацию с разных сторон, неумение одновременно выполнить все требуемые действия [6, 7].

Важным аспектом при рассмотрении взаимосвязи успешности обучения и индивидуально-психологических особенностей является функциональная асимметрия мозга. При обучении младшего школьника необходимо учитывать, что «леворукие дети труднее адаптируются к школьным условиям» [6, с.14]. Одним из факторов успешности или трудности первоначальных этапов обучения ребенка является индивидуальная специфика нейрофизиологических и психических процессов учащихся, что определяет преимущественное использование той или иной стратегии познавательной деятельности. «В возрасте от 6 до 10-11 лет устанавливается выраженное одностороннее доминирование руки и всех симметричных частей тела, наделенных автономной двигательной функцией» [5, с.289].

Прямые указания в литературе о взаимосвязи психодинамических характеристик личности и успешности обучения на разных ступенях школьного обучения отсутствуют, однако, следует отметить, что влияние определено есть. Детям младшего школьного возраста сложно подчинять себя новым правилам. Пожалуй, одно из самых трудных правил - сидеть тихо. «Учитель же своей первоочередной задачей считает организацию дисциплины в классе, именно в этот момент в действие вступает учет темпераментальной структуры личности каждого школьника» [5, с.266].

В подростковом возрасте заметно возрастает способность к продолжительной интенсивной работе. Уже «нет жесткой зависимости деятельности школьника от управления вниманием класса со стороны учителя» [6, с.14], в связи с особенностями возраста, на передний план выходит совместная деятельность. Если в индивидуальной деятельности структура психодинамических свойств практически не влияет на уровень эффективности деятельности, то в ситуации совместной деятельности структура свойств темперамента партнеров, точнее их соотношение, является важным фактором успешности деятельности [8].

Студенчество - это особая социально-психологическая категория, специфическая общность людей, объединенных институтом высшего образования. Это период, когда человек способен к высочайшей интенсивности и сосредоточенности внимания, к наивысшим достижениям в практической и интеллектуальной деятельности. В этом возрасте «происходит преобразование мотивационной сферы, системы ценностных ориентаций, происходит формирование значимых способностей» [5, с.14]. В связи с этими изменениями особенно актуальным в сфере высшего образования становится создание оптимальных условий, направленных на развитие, самореализацию личностных потенциалов.

Существенные особенности в поведении и деятельности студентов обусловлены различиями в их психодинамических структурах. Анализ литературы показывает, что темпераментальные особенности, акцентуации влияют не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложной ситуации, на уровень задаваемых вопросов.

Вузовское обучение существенно отличается от школьного. В вузе в гораздо меньшей степени представлены знания (и учет) о проявлении психологических особенностей личности: направленности, темперамента, характера, способностей и др., в связи с этим мы считаем актуальным изучение роли индивидуально-психологических особенностей на успешность обучения именно на данном этапе образования.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: «Педагогика», 1980. – 232 с., ил.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Ананьев Б.Г. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. - 339 с.
3. Выготский, Л.С. Педология подростка психология [Текст] / Л.С. Выготский // Хрестоматия подростка. Сост. Ю.И. Фролов. - М. : Российское педагогическое агентство, 1997. - С.232-286.
4. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психология высшей школы (Особенности детальности студентов и преподавателей вуза) [Текст]: / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Мн. : Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. /В.С. Мухина. - М. : Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
6. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст]: учеб.пособие для студентов пед.ин-тов / В.Д. Шадриков, Н.П. Ансимова, Е.Н. Корнеева и др.; Под ред. В.Д. Шадрикова. – М. : «Просвещение», 1990. – 142 с.
7. Практическая психология образования [Текст]: учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб. : «Питер», 2004. – 592 с: ил.
8. Русалов, В.М., Дудин, С.И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития [Текст] / В.М. Русалов // Психологический журнал. - 1995. - №5. - С.12-24.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ И СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Нижегородцева Н.В.

Горчагов В.Н.

асп. кафедры педагогической психологии  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
Ярославль

История изучения конфликтов насчитывает уже не один десяток лет, существуют различные подходы к изучению конфликта, различные концепции. В настоящее время публикуется много работ по проблематике конфликта, складываются свои школы по изучению данного явления, разрабатываются программы и тренинги, направленные на формирование способов эффективного взаимодействия в конфликтных ситуациях.

Актуальность исследований конфликта, конфликтной личности и детерминант конфликтного поведения обусловлена распространенностью конфликтов в современном обществе и его включенностью во все сферы жизни и деятельности. В условиях современного образования задача формирования компетенций, необходимых для успешной социализации выпускников школы, выделяется в качестве приоритетной. Особое значение приобретают исследования, направленные на формирование эффективных форм конфликтного поведения и конфликтной компетентности у подрастающего поколения - учащихся общеобразовательной школы.

В литературе существуют разные подходы к пониманию сущности и определению содержания понятия «конфликтной компетентности». Б.И. Хасан «конфликтную компетентность» определяет как базовую характеристику эффективной образовательной, управленческой, продуктивно-коммуникативной деятельности (Хасан Б.И., 2002).

А.Б. Немкова определяет конфликтную компетентность как составляющую профессиональной компетентности, исходя из объекта исследования - воспитательных, развивающих и обучающих возможностей конфликта (Немкова А.Б., 2007).

М.М. Кашапов рассматривает конфликтную компетентность как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать (Кашапов М.М., 2006).

Л.Н. Цой рассматривает конфликтную компетентность как составную часть более общей по своему содержанию социальной компетентности и определяет ее как способность и готовность к осуществлению деятельности по профилактике конфликта, в реальном конфликте как способность и готовность минимизировать деструктивные формы конфликта и перевести их в конструктивное русло и при необходимости выступить посредником или медиатором в разрешении конфликта (Цой Л.Н., 2001). Такое понимание конфликтной компетентности совпадает по своей сути с определением компетентности В.Д. Шадрикова. Автор определяет последнюю как опредмеченную деятельность, круг вопросов, в которых хорошо осведомлен индивид, круг его полномочий и прав (Профессиональный стандарт педагогической деятельности, 2006).

Многие авторы отмечают интегральный характер конфликтной компетентности и определяют ее как интегральное свойство личности, интегральное личностное образование, которое позволяет человеку продуктивно разрешать конфликты различного типа (Хасан Б.И., 2002).

Отмечается взаимосвязь таких понятий, как «эмоциональный интеллект» и «конфликтная компетентность», так как данные понятия затрагивают одну и ту же область компетентности - социальную, позволяя субъекту решать важные задачи по социальной адаптации, социализации и взаимодействию с другими людьми в процессе своей жизнедеятельности (Боулби Дж., 2004).

В качестве основных компонентов эмоционального интеллекта выступают: восприятие эмоций, понимание эмоций, как своих, так и чужих; владение и контролирование эмоциональных переживаний, как собственных, так и окружающего социума; самомотивация деятельности по познанию своего собственного внутреннего мира и по достижению определенных, заданных социумом целей.

Существуют различные взгляды на структуру конфликтной компетентности. Б.И. Хасан в структуре конфликтной компетентности выделяет следующие компоненты: готовность преодолевать затруднение в деятельности; способность обнаруживать противоречие; владение способами преобразования соответствующего типа материала (Хасан Б.И., 2002).

И.А. Зимняя определяет содержание и структуру конфликтной компетентности следующим образом (Зимняя И.А., 2004): 1) готовность к проявлению (мотивационный аспект: система побуждений индивида, связанных с конфликтной ситуацией, отражает состояние внутренних побуждающих сил, которые благоприятствуют адекватному поведению в конфликте); 2) владение знанием (когнитивный аспект: знания о конфликте, его профилактике, возможных стратегиях его разрешения, ведении переговоров; уровень восприятия существующих и возможных действий оппонента); 3) опыт использования знаний (поведенческий аспект: умение проектировать свое взаимодействие как бесконфликтное, что подразумевает владение совокупностью необходимых умений, таких как рефлексия, четкая передача собственной точки зрения и позиции, установление и соблюдение правил ведения переговоров, анализ действий конфликтующих сторон, принятие решений); 4) Отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект: отношение к конфликту как к норме взаимодействия между людьми; разрешение конфликта, в котором обе стороны достигают свои цели, возможно при взаимной направленности на партнера - рассмотрение его личности как цели, а не как средства; сохранение уважения друг к другу); 5) эмоционально-волевая саморегуляция (способность управлять собственными эмоциями в предконфликтных ситуациях и непосредственно в процессе конфликтного взаимодействия, особенно гневом; способность и готовность к эмпатии).

На основе анализа имеющихся представлений о сущности конфликтной компетентности в своей работе мы будем использовать

следующее определение: конфликтная компетентность - интегральное свойство индивидуальности человека, определяющее его готовность к эффективной деятельности, направленной на распознавание конфликта и его конструктивное разрешение. При этом мы опираемся на имеющиеся в психологии представления о готовности к деятельности (Нижегородцева Н.В., 2004) как интегральном свойстве индивидуальности, внутреннюю (психологическую) основу которого, составляет психологическая структура деятельностно важных качеств, побуждающих, направляющих, регулирующих данную деятельность и реализующих ее в исполнительных действиях (психологическая структура деятельности) (Шадриков В.Д., 1982). Такое понимание конфликтной компетентности (как готовности к деятельности в ситуации конфликта) позволяет использовать в качестве методологической основы эмпирического исследования конфликтной компетентности концепцию системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и в соответствии с разработанными в рамках данного подхода представлениями о психологической структуре деятельности определить структуру конфликтной компетентности в единстве пяти функциональных блоков: личностно-мотивационного, целевого, представлений о содержании и способах выполнения деятельности; информационного блока деятельности и блока управления и принятия решений.

## ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Нижегородцева Н.В., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии;  
Жукова Т.В., аспирантка кафедры педагогической психологии  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Для изучения психологической структуры учебной деятельности студентов в нашем исследовании использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности; понятийный аппарат, разработанный нами для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения; исследовательские стратегии и методические приемы сбора, анализа и интерпретации эмпирических данных, разработанные в исследованиях системогенеза профессиональной деятельности и адаптированные нами в исследовании учебной деятельности [1,2]. В основу исследования положена гипотеза о том, что психологическая структура учебной деятельности студентов соответствует общей архитектуре деятельности, а ее генезис подчиняется закономерностям системогенеза деятельности, установленным в отношении школьной учебной деятельности и профессионального обучения.

В контексте исследования проблемы готовности студентов к обучению в вузе, на основе теоретического анализа содержания и условий вузовского обучения и результатов пилотажных исследований Т.В. Жукова определила компонентный состав психологической структуры учебной деятельности студентов гуманитарных и педагогических специальностей [5].

Для исследования уровня сформированности учебной деятельности студентов разработана комплексная методика, направленная на диагностику УВК и психологической структуры учебной деятельности в целом («КДГс», [3,4]).

Исследование динамики психологической структуры учебной деятельности в процессе вузовского обучения проводилось на студентах специальности «История с дополнительной специальностью – психология» (1, 3, 5 курсы обучения). Получены следующие результаты (основные показатели развития ПСДу студентов представлены в табл.1).

Таблица 1

### Основные показатели динамики психологической структуры учебной деятельности студентов в процессе обучения в вузе

№ п/п	Показатели развития психологической структуры учебной деятельности в процессе обучения	1 курс	3 курс	5 курс
1	Количество компонентов структуры	13	13	13
2	Общее количество корреляций в структуре	16	16	18
3	Количество «сильных» корреляций УВК (P>0,95)	5	10	8
4	Средний вес компонента структуры (Σср.)	2	2,3	2,2
5	Показатель интегрированности структуры (ИКС)	26	30	29
6	Количество корреляций УВК с показателем успешности обучения	4	3	2
7	Ведущие УВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Память вербальная (ПВ)</li> <li>• Память логическая (ПЛ)</li> <li>• Мышление логическое (МЛ)</li> <li>• Эмпатия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Внимание произвольн. (ВП)</li> <li>• Отношение к себе (ОС)</li> <li>• Эмпатия (Эм)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мышление логическое (МЛ)</li> <li>• Эмпатия (Эм)</li> </ul>

		(Эм)		
8	Базовые УВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Отношение к себе (ОС)</li> <li>• Мышление (гибкость) (МГ)</li> <li>• Память логическая (ПЛ)</li> <li>• Память вербальная (ПВ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Отношение к себе (ОС)</li> <li>• Мышление (гибкость) (МГ)</li> <li>• Вводные навыки (ВН)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Отношение к себе (ОС)</li> <li>• Мышление (гибкость) (МГ)</li> <li>• Эмпатия (Эм)</li> <li>• Память вербальная (ПВ)</li> </ul>

1. Учебно-важные качества на всех курсах обучения образуют взаимосвязи разных уровней значимости. В психологическую структуру учебной деятельности вошли все УВК, выделенные на этом этапе исследования в ходе компонентного анализа в качестве структурных компонентов ПСДу студентов (13 УВК). 2. Количество корреляций УВК на 1 и 3 курсах одно и то же (16 корреляций) и незначительно повышается на 5 курсе обучения (18 корреляций), при этом количество «сильных» связей ( $P > 0,95$ ) увеличивается на 3 курсе вдвое по сравнению с 1 курсом. На 3 курсе имеет место устойчивая тенденция значительного повышения показателя интегрированности структуры (ИКС), среднего веса компонента структуры ( $\Sigma$ ср.), при снижении числа ведущих УВК (УВК, уровень развития которых непосредственно связан с показателем успешности обучения). На 5 курсе эти показатели незначительно снижаются. 3. В состав базовых УВК, составляющих «ядро» психологической структуры учебной деятельности студентов и обеспечивающих ее развитие и функционирование на всех курсах обучения входят качества: «отношение к себе» (ОС) и «мышление (гибкость)» (МГ), что согласуется с представлениями других авторов (Б.Г. Ананьев и др.) о двух линиях развития в студенческом возрасте – активного становления личности и интеллекта.

Полученные на этом этапе исследования результаты позволяют сделать ряд *выводов* и обобщений в отношении психологической структуры учебной деятельности студентов.

*Во-первых*, учебная деятельность на всех курсах обучения в вузе обеспечивается *целостной структурой учебно-важных качеств*, побуждающих, направляющих, программирующих и реализующих деятельность студента. *Во-вторых*, психологическая структура учебной деятельности в своей организации *соответствует общей архитектуре деятельности*, детально обоснованной В.Д. Шадриковым, и *включает пять функциональных блоков УВК*: личностно-мотивационный, представление о целях деятельности, представление о содержании деятельности и способах ее выполнения, информационный блок, блок управления деятельностью и принятия решений. *В-третьих*, в начале вузовского обучения (1 курс) структура УВК имеет достаточно организованную форму (отсутствует избыточность функциональных связей, свойственная ПСДу в начале школьного обучения; вместе с тем – все функциональные блоки в структуре представлены, межблоковые взаимосвязи обеспечивают целостность психологической структуры учебной деятельности). Этот результат на статистическом уровне позволяет сделать вывод о том, что в начале вузовского обучения *первокурсники (выпускники школы) владеют развитой формой учебной деятельности*. *В-четвертых*, в процессе вузовского обучения происходит трансформация психологической структуры учебной деятельности, смысл которой, различен на разных этапах обучения. В период с 1 по 3 курсы происходит оптимизация ПСДу в соответствии с целями, содержанием и условиями обучения: увеличивается количество «сильных» связей, а так же - уровень интегрированности структуры (ИКС) и средний вес структурного компонента ( $\Sigma$ ср.), при этом уменьшается количество ведущих УВК. Такие изменения в психологической структуре деятельности являются проявлением «эффекта системности» (А.В.Карпов) и означают перестройку психологической ПСДу в плане достижения цели. В период с 3 по 5 курсы, напротив, отмечено некоторое снижение перечисленных показателей, что на наш взгляд свидетельствует о том, что учебная деятельность утрачивает значение «доминантной деятельности» (Э.Ф. Зеер) и начинает играть стабилизирующую, а в отдельных случаях стагнирующую роль в индивидуальном развитии студента. На этом этапе доминантную роль начинают играть учебно-профессиональная и собственно профессиональная виды деятельности. *В – пятых*, организационно психологическая структура учебной деятельности студентов (развитая форма учебной деятельности) идентична психологической структуре учебной деятельности школьников в начале первого года обучения (элементарная форма учебной деятельности). Компонентный состав ПСДу студентов и школьников различен и определяется содержанием и организацией обучения на разных уровнях образования. *В – шестых*, показатели развития психологической структуры учебной деятельности студентов на 3 курсе обучения превышают соответствующие показатели, полученные в отношении студентов 1 и 5 курсов, что позволяет говорить о достижении оптимума в организации и функционирования ПСДу на 3 курсе обучения в вузе. Вместе с тем на феноменологическом уровне поведение студентов 3 курса обучения характеризуется кризисной симптоматикой (снижение успеваемости и интереса к учебе, увеличение пропусков занятий, повышенная конфликтность, снижение эмоционального тонуса и др.). Отсутствие деструктивных тенденций в функционировании психологической структуры учебной деятельности студентов 3 курса *позволяют сделать вывод о том, что кризисная симптоматика в поведении студентов 3 курса отражает перестройку их личностной сферы, сущность которой составляет кризис идентичности, не затрагивая при этом субъективный уровень индивидуальности студента*.

Сделанный нами вывод о присущей студентам развитой форме учебной деятельности требует уточнения и ответа на вопрос: для всех ли студентов вуза свойственна развитая форма учебной деятельности? Для ответа на этот вопрос была применена дополнительная схема анализа с использованием методического приема деления выборки на полярные группы. Выборка студентов 1 курса на основании результатов текущей и итоговой аттестации за первый курс обучения была разделена на две группы: «успешные» и «неуспешные». Анализировались показатели развития и взаимосвязи 14 УВК. Проведен качественно-количественный анализ структурограмм УВК и основных показателей развития ПСДу в полярных группах (табл.2).

Таблица 2

## Основные показатели развития психологической структуры учебной деятельности студентов полярных групп

№ п/п	Показатели развития психологической структуры учебной деятельности	«Успешные» студенты	«Неуспешные» студенты
1	Количество компонентов структуры	14	11
2	Общее количество корреляций в структуре	20	11
3	Количество «сильных» корреляций УВК ( $P > 0,95$ )	10	3
4	Средний вес компонента структуры ( $\Sigma$ ср.)	2,4	1
5	Показатель интегрированности структуры (ИКС)	34	14
6	Количество корреляций УВК с показателем успешности обучения	3	0
7	Ведущие УВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>Мышление (гибкость) (МГ)</li> <li>Память вербальная (ПВ)</li> <li>Коммуникабельность (К)</li> </ul>	Отсутствуют
8	Базовые УВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>Мышление логическое (МЛ)</li> <li>Мышление (гибкость) (МГ)</li> <li>Память логическая (ПЛ)</li> <li>Обучаемость (Об)</li> <li>Профессиональн . направл. (ПН)</li> <li>Отношение к себе (ОС)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Мышление (гибкость) (МГ)</li> <li>Мышление логическое (МЛ)</li> </ul>

Результаты анализа психологической структуры учебной деятельности в группах «успешных» и «неуспешных» студентов 1 курса показывают значительные различия структурно-функциональных характеристик ПСД у студентов в полярных по показателю успешности обучения группах. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что *успешность обучения студентов первого курса обусловлена уровнем сформированности психологической структуры учебной деятельности*: «успешные» студенты обладают развитой формой учебной деятельности, неуспешные (слабоуспевающие) студенты не владеют развитой формой учебной деятельности.

**Библиографический список**

1. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Монография. [Текст] / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
2. Нижегородцева Н.В. Понятие учебной деятельности: системогенетический подход [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Материалы чтений К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике. Часть 2. [Текст] / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2008. – 0,4 п.л.
3. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – КДГс. [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. - Ярославль: Титул, 2006 г.
4. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональной деятельности [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» - Москва, ИП РАН, 2007.

## ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СПОСОБНОСТИ К ВОСПРОИЗВЕДЕНИЮ И ХАРАКТЕРА СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Осинина Т.Н., аспирантка

Московский государственный областной гуманитарный институт

Б.Г. Ананьев утверждал, что «единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида...» [1]. Концепция системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова позволяет увидеть, как свойства индивида начинают выступать в качестве свойств субъекта деятельности и личности и как в этом процессе исторически сложившаяся форма деятельности трансформируется в индивидуальную деятельность [7].



Спецификой учебной деятельности является то, что её закономерности наиболее полно раскрываются с позиций совместной деятельности. Несомненно, что в учебной деятельности распределение функций между учеником и учителем не остается неизменным. Это касается отдельных компонентов деятельности и различных этапов научения. Но взаимодействие ученика и учителя присутствует постоянно. Оно характеризуется наличием общей цели, оценкой результатов, планированием, контролем [8].

В совместной деятельности учитель и ученик пользуются общим фондом информации. Это информация, которой располагает учитель. Для того чтобы ученик смог использовать эту информацию, надо научить его задавать вопросы. Именно в деятельности, под влиянием её требований способности к запоминанию и воспроизведению приобретают конкретное звучание.

Обязательным компонентом совместной деятельности является подражание. Именно оно лежит в основе развития ребенка. Существует предположение, что человек запоминает практически всё, что видит, но не всё может воспроизвести. Ребенок видит, что и как делает взрослый, и, повинаясь могучему закону природы – закону подражания, стремится повторить то, что он видит. Но возможности ребенка ограничены, и он не в силах воспроизвести всё, что видит. Однако он стремится это сделать. Именно здесь скрыта главная тайна развития ребенка. Подражание – тот механизм, который делает человека человеком, если он развивается в обществе людей. Запечатление и воспроизведение в слове, действии, поступке может разделять большой промежуток времени. Именно поэтому многие действия ребенка часто кажутся спонтанными и удивляют взрослых.

На основе подражания строятся все наглядные методы обучения. Ребенок раскрывает для себя мир через свою деятельность, а в деятельности он копирует взрослых. В этой деятельности развиваются его способности [8].

Способности есть проявление личности, орудие к учебной деятельности. Мнемические способности – это «свойства функциональных систем мозга, позволяющие кодировать и декодировать информацию в целях ее запоминания, сохранения и воспроизведения. Эти свойства имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [6]. При этом реализуются мнемические способности системой функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

В формировании способности к воспроизведению существенную роль играет повторение. Но это должно быть не просто повторное восприятие материала, а именно воспроизведение по памяти, или активное повторение. Оно дает возможность ученику контролировать заучивание, обнаружить ошибки и пропуски, позволяет рационально организовать усилия, сосредоточить их на хуже запоминаемых частях материала. Воспроизведение по памяти облегчает группировку ответных реакций посредством акцентирования или ритма, активизирует возникновение значимых ассоциаций. В результате учащийся «приобретает навык воплощать в слово и отчасти в дело свой внутренний мир» (К.Д. Ушинский).

Однако не всегда следует пытаться воспроизвести материал раньше, чем он достаточно хорошо усвоен. Если материал усвоен недостаточно, ошибки при воспроизведении могут прочно связаться с элементами усваиваемого, и будут повторяться при дальнейших воспроизведениях. Так, например, когда ученик запоминает правописание нового слова, он должен тщательно запомнить его путем непосредственного списывания и приступить к писанию на память только тогда, когда мысленное воспроизведение его сделается безошибочным. При заучивании стихотворений учащимся следует помогать себе при воспроизведении путем заглядывания в книгу до тех пор, пока не наступит возможность безошибочного воспроизведения [3].

Воспроизведение по памяти есть упорный труд, поэтому нетерпение, ранняя подсказка портят память ребенка, воспитывают леность в обращении со следами памяти. В процессе организации воспроизведения по памяти следует всячески внушать ученику мысль о том, что он всегда может вспомнить, надо только постараться. Надо избегать всего, что могло бы внушить ученику неуверенность в его памяти.

Успешность воспроизведения материала во многом определяется способом его запоминания. Воспроизведению способствуют аналогии запоминаемого с уже известным, хорошо усвоенным. Учитель должен обладать широким набором ассоциаций для основных понятий курса и помогать ученикам устанавливать эти ассоциации [3].

Существование функциональных связей между отдельными способностями в структуре учебной деятельности свидетельствует о внутренней сложности процесса научения и показывает индивидуальный характер учебной деятельности. Закономерности системогенеза учебной деятельности выступают как серьезное теоретическое обоснование принципа индивидуального подхода к обучению.

#### Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968.
2. Большунов Я.В., Соловьев В.М., Опарина Н.С. Особенности воспроизведения вербального материала в условиях опосредованного общения [Текст] / Я.В. Большунов, В.М. Соловьев, Н.С. Опарина // Вопросы психологии. – 1987. - № 6.
3. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 1990.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М., 1989. - Т. 1.
5. Черемошкина Л.В. Психология мнемических способностей: Дис. ... доктора психол. наук. — Ярославль, 2000.
6. Черемошкина Л.В. Психология памяти. [Текст] / – М., 2009.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1982.
8. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1994.

#### СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Петрова Е.А., аспирантка кафедры возрастной и педагогической психологии  
Московский Государственный Областной Педагогический Институт

Актуальность исследования путей организации и модернизации учебной деятельности на современном этапе очевидна. Цель любой образовательной системы заключается в том, чтобы обеспечить максимальное развитие способностей ученика. Основным средством психического и личностного развития является обучение. На современном этапе развития образовательных систем обучение должно не только обогащать познание учеников, но и развивать их личность. В основе такого обучения должен лежать особый педагогический подход, основанный на знании закономерностей развития психических процессов. С.Л. Рубинштейн утверждал: «Развитие человека в отличие от накопления опыта, овладения знаниями, умениями, навыками, - это и есть развитие его способностей». Особое внимание следует уделять структуре мнемических способностей, ее выделение позволяет определять успешность освоения и реализации учащимися мнемической деятельности, что в свою очередь является условием успешного освоения учебной деятельности. Необходимость выделения структуры мнемических способностей связана с тем, что на определенном этапе происходит смешение таких понятий как «память» и «мнемические способности». «Структура мнемических способностей долгое время не рассматривалась на высоком экспериментальном уровне. Объясняется это тем, что способности чаще всего изучаются в рамках дифференциально-психологических исследований, тяготеющих к сравнительно-эмпирической методологии» [8]. Данные вопросы обуславливают изучение системной организации мнемических способностей.

Разделение понятий «память» и «мнемические способности» в психологической литературе долгое время не было представлено. В результате исследование собственно мнемических способностей в рамках психологии памяти началось во второй половине 20 в. и связано с работами А.А.Смирнова, который дал первое определение мнемических способностей как индивидуальных различий в быстроте, точности и прочности запоминания.

В рамках системогенетического подхода мнемические способности представляют собой развитие системы функциональных, операциональных и регулирующих механизмов мнемических способностей. Данную систему можно охарактеризовать как развитие функциональных механизмов, появление и развитие операциональных механизмов; развитие связей между функциональными и операциональными механизмами; появление и развитие регулирующих механизмов.

Функциональные механизмы мнемических способностей – генотипически и врожденно обусловленные свойства функциональных систем мозга, которые могут кодировать и декодировать информацию, и имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в эффективности процессов запоминания, сохранения и воспроизведения [8]. Они представляют собой основу мнемических способностей человека, в связи с чем, их можно рассматривать как функцию биосоциального организма, непрерывно взаимодействующего со средой. Впервые понятие «функциональные механизмы» было предложено Б.Г.Ананьевым. Он обозначил этим термином те характеристики человека, которые свойственны ему как индивиду. Это основа психической функции, которая генотипически обусловлена и предопределена природной организацией человека. [1].

Психофизиологические исследования показывают, что функциональные механизмы мнемических способностей личности – это системные свойства многоуровневых разнопорядковых функциональных систем деятельности мозга. Функциональные механизмы имеют индивидуальную меру выраженности и обладают пластичностью. Их также характеризует неразрывное единство с разноуровневыми процессами анализа воспринимаемой информации. Данные исследования связаны с фамилиями таких авторов как: Ж.Пиаже, Б.М.Теплова, Б.Ф.Ломова, Е.Н.Соколова, Э.А.Голубевой, С.А.Изюмовой, Н.И.Чуприковой и многими другими [3,4,5].

Операционные механизмы мнемических способностей — мнемические действия или мнемические приемы, т.е. тот набор способов обработки запоминаемого материала, который ведет к увеличению продуктивности процессов памяти, а именно: к повышению скорости, объема, точности запоминания и воспроизведения материала; к увеличению прочности его запоминания и сохранения и росту вероятности его правильного запоминания, воспроизведения.

Регулирующие механизмы мнемических способностей это уровень мнемической активности, это система ориентировочных, планирующих, контролирующих, оценочных, корректирующих действий, которые находятся в системе взаимодействия с детерминантами когнитивных процессов личностного уровня: мотивами, эмоциями, волевыми качествами [8].

Изучение системного взаимодействия функциональных, операциональных и регулирующих механизмов мнемических способностей открывает новые возможности в разработке методологических основ изучения мнемических способностей, а так же основ психологии как науки в целом.

Л.В.Черемошкиной был предложен метод развертывания мнемической деятельности [8,10]. Это новый метод в современной мнемометрии, позволяющий структурно исследовать мнемические способности и определять их индивидуальное своеобразие. В общем виде процесс развертывания мнемической деятельности дает возможность приблизиться к введению и использованию новых качественно-количественных показателей диагностики эффективности, уровня развития и индивидуального своеобразия мнемических способностей личности. « У нашего метода хорошее теоретическое и практическое будущее, ибо в тех случаях, когда традиционная диагностика способностей ставит задачу не только описать явление, но и объяснить полученный результат, проникнув в сущность предмета исследования, показатели оценки результата, основанные на его удаленности от статистической нормы, оказываются беспомощными» [8].

Метод развертывания мнемической деятельности может иметь достаточно широкое применение как, для исследования результативной и процессуальной сторон мнемических способностей, так и для изучения структуры и генезиса мнемических способностей.

#### **Библиографический список:**

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. [Текст] / Б.Г. Ананьев. - М., 1960
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. [Текст] / Б.Г. Ананьев. - М., 1977
3. Выготский Л.С. Психология. [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 2002
4. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека: (Психологические исследования). [Текст] / Э.А. Голубева. - М., 1980.
5. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1931.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М., 1989.
7. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. [Текст] / А.А. Смирнов. - М., 1966.
8. Черемошкина Л.В. Психология Памяти. [Текст] / Л.В. Черемошкина. - М., 2009.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. [Текст] / В.Д. Шадриков. - М., 1996.
10. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. [Текст] / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. - М., 1990

#### **СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Ракитина О.В.

Научно-исследовательская работа студентов педвуза является одним из основных видов деятельности в подготовке специалистов в области образования. Научно-исследовательская деятельность студентов и аспирантов была определена нами в качестве объекта при разработке компетентного подхода к подготовке научных кадров в педвузе. Предметом исследования соответственно стали научно-исследовательские компетенции студентов (на этапе их обучения в бакалавриате и магистратуре) и аспирантов педвуза. При этом мы исходили из концепции психологической системы деятельности, разработанной В.Д. Шадриковым, выделяя в научно-исследовательской деятельности соответствующие функциональные блоки: мотивы научной деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, блок принятия решений, блок контроля и коррекции результатов деятельности, подсистема деятельностно важных качеств. Проведенное нами исследование позволило определить научно-исследовательские компетенции, составляющие содержание каждого из функциональных блоков, а также рассмотреть изменения в научно-исследовательских компетенциях, обусловленные переходом на новую ступень обучения.

С целью определения научно-исследовательских компетенций и их содержания в соответствии с вышеперечисленными функциональными блоками деятельности нами был осуществлен теоретический анализ литературы по проблеме исследования с использованием метода логико-психологического анализа деятельности, а также проведено эмпирическое исследование с использованием экспресс-опроса и метода концентрации суждений. В исследовании принимали участие 9 фокус-групп, в составе 28 преподавателей, 28 аспирантов, 31 магистра, 35 бакалавров педагогического, филологического факультетов и Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

В рамках данной публикации мы ограничимся рассмотрением генезиса научно-исследовательской деятельности студентов бакалавриата и магистратуры.

Блок личностно-мотивационных компетенций направлен на формирование и осознание мотивов самостоятельной научно-исследовательской деятельности. В процессе обучения изменяется система мотивов. На этапе обучения в бакалавриате студент должен характеризоваться желанием заниматься исследовательской деятельностью под руководством преподавателя, стремиться самостоятельно определять цели, методы исследования в рамках выбранной темы, интересоваться предметами психолого-педагогического цикла, стремиться работать с дополнительной литературой и т.д.. Научно-исследовательская деятельность магистрантов становится более самостоятельной и в связи с этим все в большей степени должна приобретать внутренне детерминированный характер. Научная работа для студента-магистранта должна обрести личностный смысл и значение самостоятельной деятельности, который проявляется в высоком уровне готовности к самостоятельному научному поиску, в готовности к самостоятельному выбору программ обучения, в умении осуществить выбор темы исследования, исходя из собственных научных и профессиональных интересов, в самостоятельном поиске необходимой информации.

Стремление к познанию на этапе обучения в бакалавриате характеризуется, на наш взгляд, достаточным уровнем развития познавательных интересов. На этапе обучения в магистратуре эта личностно-мотивационная компетенция должна трансформироваться в более высокую произвольную познавательную активность, в устойчивый интерес к изучаемым явлениям и процессам, а также в определенный творческий потенциал. На этапе обучения в магистратуре студент должен обладать устойчивой профессиональной мотивацией.

Блок целеобразования включает в себя компетенции, определяющие важность осуществления научно-исследовательской деятельности. На этапе бакалавриата у студента должна быть сформирована система знаний и понятий, которые необходимы и достаточны для постановки исследовательских целей и решения соответствующих задач в профессиональной деятельности или в процессе обучения в магистратуре. Для магистерского уровня обучения основу формирования целеобразующих компетенций должны составлять понимание ценности науки и значения научно-исследовательской деятельности в решении профессиональных задач, понимание смысла исследовательской деятельности. Кроме того, магистр по сравнению с бакалавром должен отличаться степенью самостоятельности при определении проблемы исследования, при разработке критериев достижения выбранной цели и задач, в умении самостоятельно соотносить результат деятельности с поставленной целью на различных этапах исследования и т.д.

Компетенции в области разработки и реализации программы исследования на этапе обучения в бакалавриате находятся в стадии формирования и составляют зону ближайшего развития студента. В частности, умение выбрать тему выпускной квалификационной работы; владение навыками конструирования социально-педагогических, социально-психологических моделей и теорий; умение использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений; осуществлять их качественный и количественный анализ; умение решать исследовательские задачи разных типов и уровней сложности; умение выполнять творческие задания; умение в процессе научной работы осуществлять профессиональный анализ научных течений; умение подготовить отчет, статью или доклад и др. могут быть успешно реализованы только с помощью научного руководителя. На этапе профессиональной и научной подготовки магистров эти и другие компетенции в области разработки и реализации программы научного исследования интериоризируются и должны входить в зону актуального развития студента. Так, магистр должен обладать углубленной системой знаний в профессиональной и др. областях; самостоятельно работать с научной информацией; уметь самостоятельно применять качественный и количественный анализ результатов исследований; владеть общими научно-исследовательскими категориями и основными категориями предметной научной и профессиональной области; уметь планировать, проектировать, организовывать и реализовывать собственные научные исследования любого типа; уметь формулировать конструктивные гипотезы в условиях информационного дефицита и неопределенности теоретических и эмпирических знаний; уметь проектировать и организовывать исследовательскую деятельность обучающихся; уметь

разрабатывать современные образовательные технологии; уметь самостоятельно находить необходимую информацию; уметь самостоятельно интерпретировать получаемые результаты исследований и формулировать на этой основе корректные выводы; уметь формулировать обоснованные рекомендации прикладного профиля на базе данных теоретических и прикладных исследований; уметь самостоятельно готовить научные отчеты, публикации, презентации, владеть научным стилем изложения и т.д.

Генезис компетенций в области принятия решений выражается, на наш взгляд, в совершенствовании умения определять весь комплекс альтернатив и делать выбор из нескольких возможных вариантов; в повышении самостоятельности в поиске путей решения; в необходимости совершать выбор на все более сложном уровне научного поиска; во включение в содержание компетенций новых элементов.

На этапе обучения в бакалавриате студенту необходимо научиться выбирать тему научной работы, обосновать ее целесообразность; выбирать методы и способы деятельности; уметь определять перспективы дальнейшего исследования в соответствии со своими возможностями и способностями; овладеть навыками продуктивной работы с научным руководителем, в научных студенческих кружках и проблемных группах; признавать многообразие существующих позиций, мнений; уметь согласовывать свою точку зрения с точкой зрения научного руководителя. Магистранту необходимо уметь принимать обоснованное решение о предпочтении той или иной концепции или теоретического подхода, о выборе темы, предмета, методов и способов деятельности; осознавать основные проблемы своей предметной области; принимать решения в нестандартной ситуации; сотрудничать и выбирать правильные стратегии поведения и взаимодействия, в том числе и в конфликтных ситуациях; разрешать конфликты в социальной и профессиональной сферах; быть толерантным. В результате магистр должен уметь выбирать специализацию в своей предметной области науки и профессиональной деятельности, а также быть готовым на основе завершённой магистерской программы совершить осознанный и компетентный выбор тем научно-исследовательских и прикладных работ на ступени аспирантуры.

Компетенции в области информационной основы деятельности предполагают умение получать и использовать научную, профессиональную и социальную информацию, необходимую для эффективной организации и осуществления научно-исследовательской деятельности в направлении «цель-результат».

Для успешного осуществления научной работы бакалавру необходимо знать теории развития социально-гуманитарного и естественнонаучного познания; знать современные методы научного исследования; знать исторические аспекты развития интересующей студента научной проблемы; знать правила оформления научной работы и т.д.

На этапе обучения в магистратуре эти и др. компетенции данного блока совершенствуются, расширяются и должны приобрести систематизированный характер. Кроме этого, магистр должен уметь активно их использовать. На этом уровне обучения также происходит «приращение» целого комплекса других специализированных компетенций, например, информационных компетенций в области методов исследования, в области межличностного взаимодействия и в области самопознания.

Информационная компетентность в области методов исследования для магистров приобретает вид более конкретных: владение конкретной методологией, базовыми методами и техниками научного анализа, позволяющими осуществить решение широкого класса задач научно-исследовательского и прикладного характера в избранной отрасли; умение разрабатывать новые и адаптировать существующие методики экспериментальных и прикладных исследований и т.д.

Инвариативные информационные компетенции в области межличностного взаимодействия на магистерском уровне включают в себя владение приемами профессионального общения; умение строить межличностные отношения и работать в группе; навыки конструктивной работы в научном коллективе; способность использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов.

Информационные компетенции в области самопознания на магистерском уровне проявляются в готовности к постоянному саморазвитию, умении выстраивать стратегии личного и профессионального развития и обучения.

Важнейшим компонентом психологической системы деятельности является самоконтроль и соответствующая коррекция процесса и результата деятельности.

Бакалавру важно уметь использовать критериальную базу, оценивать результаты проделанной работы; уметь анализировать свою деятельность, делать обоснованные выводы, с помощью научного руководителя уметь находить и объяснять причины ошибок и затруднений в деятельности, на основании чего уметь вносить изменения в работу и др.

На магистерской ступени этот блок компетенций существенным образом усложняется. Становится важным умение критически оценить свои результаты, достижения, полученные факты; рефлексия собственной научно-исследовательской деятельности; умение управлять своим временем, планировать и организовывать деятельность и т.д.

Таким образом, генезис научно-исследовательской деятельности студентов проявляется в специфике, обусловленной уровнем обучения, характеризуется качественными и количественными изменениями научно-исследовательских компетенций, составляющих содержание функциональных блоков деятельности.

## СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Савина Н.Н., к.п.н., профессор кафедры общей психологии и педагогики,  
проректор по научной и практической работе  
Новосибирский гуманитарный институт

Центральным понятием в теории системогенеза деятельности является понятие психологической системы деятельности — это «целостное единство психических свойств субъекта деятельности и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность и которые организованы в плане выполнения конкретной деятельности»

[5].

В. Д. Шадриков предложил модель функциональной психологической системы деятельности, компонентами которой психологические свойства человека, необходимые для достижения конкретной цели деятельности.

Сущностью системогенетического анализа является изучение психологических факторов, которые побуждают, программируют и регулируют активность личности, через которые эта активность реализуется. Данная модель универсальна и подходит для анализа любой деятельности, даже преступной.

Исследование функциональных систем, проведенных в воспитательной колонии для несовершеннолетних (217 осужденных юношей, контрольная группа 415 школьников и уч-ся ПУ), позволило выявить факторы «риска» делинквентного (девиантного) поведения.

Факторами риска противоправного поведения являются: 1) психическая неуравновешенность (психотизм): агрессивность, эмоциональная холодность, замкнутость, жестокость; эмоциональная нестабильность (нейротизм): аффективное напряжение, нарушения межличностного общения, гипертормозимость, отсутствие контроля за эмоциями.

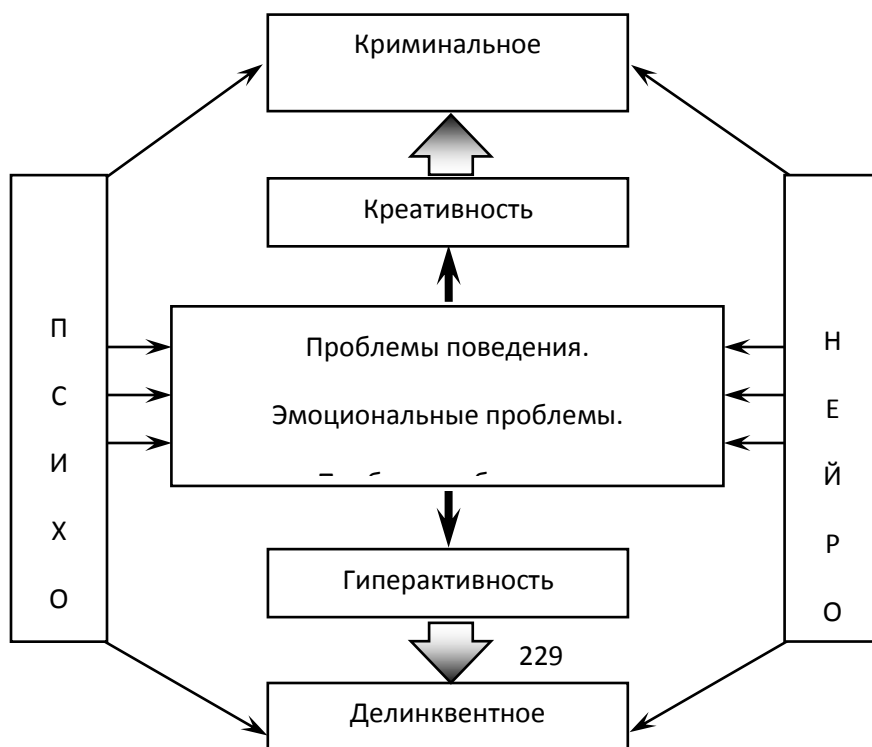
Индивидуально-психологические особенности подростков изучались с помощью опросников Г. Айзенка, Р. Гудмана, представляющих собой сокращенные формы российских вариантов оригинальных инструментов. Опросник Г. Айзенка предназначен для оценки экстраверсии / интроверсии, нейротизма, психотизма и диссимуляции (ЕРС); Hanin Y. Et et al., 1991; Slobodskaya N. R. Et al., 2001). Опросник Р. Гудмана «Сильные стороны и трудности» (ССТ) для родителей, учителей и подростков (Goodman R, 1997; Goodman R. et al., 1998) предназначен для выявления эмоциональных проблем, отклонений в поведении, гиперактивности, проблем со сверстниками и просоциального поведения. Кроме того, была использована методика «Незаконченные предложения» (Карвасарский Б. Д., 1982) для определения системы ценностных отношений личности, поведенческих тенденций (осознаваемых и неосознаваемых), раскаяния и нераскаяния. Были получены результаты научного исследования, основные из которых:

1. Выраженность эмоциональной нестабильности (нейротизма) у осужденных юношей значительно превышала те же показатели у подростков массовых школ. Наличие эмоциональных проблем связано с совершением сексуальных преступлений ( $5,67 \pm 3,50$ ) и насильственных преступлений ( $2,99 \pm 2,52$ ;  $t = 2,68$ ;  $p = 0,017$ ). А эмоциональные проблемы имеют тесную корреляционную связь с выраженностью нейротизма.

2. Наличие проблем общения со сверстниками тесно связано с убийствами и сексуальными преступлениями и имеют положительную корреляцию с нейротизмом. Вклад эмоциональной нестабильности (нейротизма) в совершение особо тяжких преступлений стоит на первом месте в нашем исследовании, в отличие от данных западных исследований.

3. Выраженность психической неуравновешенности (психотизма) отрицательно коррелировала с учительскими оценками просоциального поведения ( $r = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ), что соответствует данным самооценки. В группе осужденных были выявлены положительные связи между психической неуравновешенностью и проблемами в поведении. ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,01$ ). Рассогласование в системе «подросток – требования внутренней и внешней среды», согласно теории функциональных систем П. К. Анохина [1], должно сопровождаться интенсификацией поисковой активности (ориентировочно-исследовательский комплекс) [2], который является основой креативной деятельности. Наше исследование подтвердило этот тезис: в группе осужденных подростков креативность как общая способность к творчеству была более выражена, чем у обычных учащихся массовых школ, ПУ.

Способность, понимаемая с позиции системогенетического подхода как свойство функциональной системы, по мнению В. Д. Шадрикова (1996), есть одна из «клеточек», на основе которой можно построить всю систему познавательных способностей, реализующих отражательную функцию целостной системы взаимосвязанных психических процессов (способностей). Отсюда большие компенсаторные возможности способностей. Поэтому невозможно выделить способности, существующие отдельно от других индивидуально-психологических особенностей и эмоционально-мотивационных компонентов личности и во взаимосвязи с объективно существующей реальностью (социальной жизнью индивида).



## Рис. 1

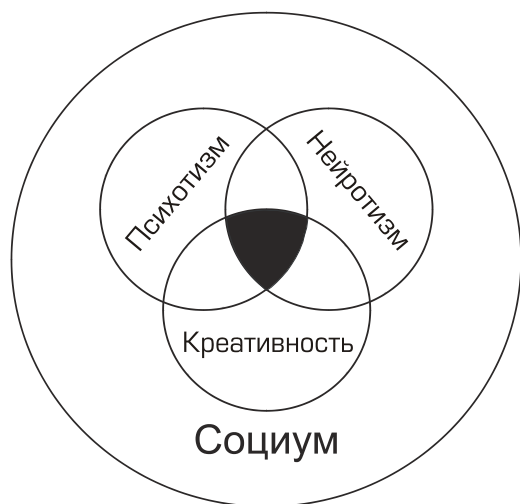
При неблагоприятных условиях социальной среды нейротизм и психотизм являются факторами риска криминального поведения и прогностическими факторами делинквентного поведения подростка. Установлено, что креативность имеет корреляционные связи с психотизмом. «Процесс повышения креативности имеет системный характер. Изменяя креативные свойства индивидуума, мы воздействуем на широкую область эмоционально-личностных свойств. Для объяснения общей тенденции и сопряженных с ней мотивационно-личностных изменений целесообразно привлечь теорию систем. Согласно ей жизнедеятельность индивидуума представляет собой внутренне согласованную психологическую систему, между элементами которой установлены сложные и неоднозначные связи; внутри нее существует определенный баланс. В случае, если некоторый элемент изменяется, баланс нарушается. Обретение системой новой устойчивости через значительное количество связей между элементами, переконструирование самих элементов» (В. Н. Дружинин, 1996) [3].

## Рис. 2.

На рис. 2 показано темным цветом место наложения трех факторов, которые усиливают друг друга. Оно является отправной точкой формирования делинквентного поведения.

Нейротизм, психотизм и креативность как единый комплекс внутри системы может являться прогностическим по отношению к формированию делинквентного поведения. Но если организовать социально положительное окружение, направить креативные способности на решение социально одобряемых и эмоционально подкрепляемых творческих задач, то снизится влияние психотипа и нейротипа вследствие снижения (отсутствия) эмоциональных проблем, проблем общения и поведения, и таким образом делинквентное поведение изменится в сторону социально приемлемого. Разработанные нами методы обучения и воспитания делинквентных подростков и учащихся «группы риска» способствуют решению проблемы преодоления и профилактики противоправного (девиантного) поведения учащихся школ и ПУ.

Совершенствование поведения по мере обучения, обогащения подростка жизненным опытом с целью достижения результатов К. В. Судаков назвал «системогенезом поведенческого акта» [4].



## Литература

1. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности : избр. тр. — М: Наука, 1979.
2. Данилова Н. Н. Психофизиология. — М., 1999.
3. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей. — М., 1996. — С

36.

4. Судаков И. В. Системные механизмы мотивации. — М: Медицина, 1979. — С. 14.

5. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. — 1980. — № 3. — С. 33–46.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» КАК ИНТЕГРАЛЬНОГО СВОЙСТВА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Сольнин Н.Э.

асп. кафедры педагогической психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Исследование толерантности и ее варианта - этнической толерантности имеет важное значение для решения задач современной системы образования, направленной на формирование социально зрелой личности учащегося.

Междисциплинарный статус проблемы, многообразие и противоречивость позиций исследователей, многоаспектность и разноуровневость проявлений во многом осложняют систематизацию имеющихся в данной области представлений и определений толерантности.

В литературе наряду с понятием «толерантность» используют противоположное по своему содержанию понятие «интолерантность». В своем исследовании мы исходим из положения о том, что толерантность является интегральным свойством индивидуальности человека, присущим всем людям, но при этом имеет разную меру выраженности. С этой точки зрения имеет смысл говорить о разных уровнях толерантности (высоком, среднем, низком), использование понятия «интолерантность» представляется нецелесообразным.

Отметим, что существует два термина: «терпимость» и «толерантность» (от лат. *tolerantia* - терпение). Исторически первым является понятие «терпимость». В толковом словаре русского языка «терпимость» определяется как «свойство, умение терпимо относиться к чему-нибудь, терпеть что-нибудь» (Толковый словарь русского языка, 1996).

Как отмечает Н.В. Круглова, появление первых идей о толерантности связано с развитием самого человеческого общества, и

прежде всего с возникновением скептических идей, которые являлись признаком эволюции культуры (Круглова, Н.В., 2000). Большинство исследователей считает, что одним из первых философов, высказавших идеи терпимого отношения к окружающим, был Аристотель (IV в. до н.э.). В своем сочинении «Никомахова этика» он описывал особый душевный склад, который позволяет человеку «...одинаково вести себя с незнакомыми и знакомыми, близкими и посторонними...» (Аристотель, 1984, с. 138). Идеи о природе терпимости рассматриваются в трудах Тертуллиана (II-III в.), А. Аврелия (IV-V в.), Г.В. Лейбница (XVII в.) и др. философов. В наиболее полном виде идеи о сущности терпимости представлены в работах Дж. Локка. По мнению авторов, именно они составили теоретический фундамент современных научных представлений о толерантности. И. Кант, не рассматривая специально понятия «толерантность» и «терпимость», в своей «Метафизике нравов» говорит о правах человека как гарантии терпимости (Кант И., 1980). Дж. С. Милль одним из первых заявил о человеке как об автономном носителе прав, обосновал терпимость как свойство, способствующее прогрессу общества (Милль Дж., 1906).

Среди исследователей нет единства мнений относительно введения в научный оборот термина «толерантность». М.А. Семашко отмечает, что впервые понятие «толерантность» в научный оборот ввел в XVIII в. французский философ, экономист и политический деятель Антуан Луи Клод Дестют де Траси (Семашко М.А., 2007). Н. Г. Капустина утверждает, что термин «толерантность» введен в 1953 году английским иммунологом Питером Брайаном Медаваром для обозначения «терпимости» иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям. При этом автор отмечает, что толерантность может быть полной или касаться одной из форм иммунного ответа. Затем термин стал активно использоваться в медицинских науках, где понимался более широко. В токсикологии и фармакологии термин обозначает снижение чувствительности к токсичным и фармацевтическим препаратам (например, к наркотикам); в иммунологии - полное или частичное отсутствие иммунологической реакции; потеря или снижение организмом способности вырабатывать антитела.

Позже понятие «толерантность» было перенесено на область социальных и межличностных явлений, а в настоящее время активно используется в психологии, социологии, политологии, этнологии, конфликтологии и т.д.

В современных исследованиях термин «толерантность» понимается как признание за другими права на уважение их личности и самоидентичности; это готовность к принятию иных логик и взглядов, право отличия, непохожесть, «инаковость»; как терпимость по отношению к взглядам, обычаям, мнениям других (личностей, групп, обществ, государств и т.д.).

В настоящее время сложились разные подходы к трактовке понятия «толерантность» в разных областях науки: в философии (Уолцер М., Золотухин В.М., Хомяков М.Б., Лекторский В.А. и др.), социологии (Петров В.Н., Логинов А.В., Зиновьев Д.В. и др.), политологии (Емельянов С.М., Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. и др.), педагогике (Нурлигянова О.Б., Скрыбина О.Б. и др.), психологии (Мириманова М.С., Братченко С.Л. и др.).

В психологии толерантность определяется с позиций индивидуально-психологических особенностей личности - отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Например, толерантность к тревоге проявляется в повышении порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, а внешне - в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей (Общая психология, 2005).

М.С. Миримановой рассматривает терпимость как способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей. Такое содержание понятия, по сути, означает пассивное принятие окружающей реальности, непотворение злу. Толерантность же представляется как активная жизненная позиция, предполагающая формирование самосознания, ответственности, защиту прав любого человека и своих прав: «Уважай другого, умея уважать себя» (Мириманова М.С., с. 26).

С.Л. Братченко (Братченко С.Л., 2003) выделяет пять психологических подходов к рассмотрению толерантности:

- 1) Гуманистический. Толерантность - проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции.
- 2) Диверсификационный. Содержание толерантности не сводится к одному свойству. Это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен.
- 3) Личностный. Психологической основой толерантности являются ценности, смыслы и личностные установки.
- 4) Диалогический. Основа - межличностная толерантность: особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия с Другим, межличностный диалог.
- 5) Фасилитативный. Толерантность не столько формируется, сколько развивается, поэтому необходимо создание условий для ее развития.

Все чаще ставится вопрос о границах толерантности: в какой степени должно быть выражено данное качество, чтобы не принести вред человеку, обладающему им, и обществу в целом.

В нашем исследовании реализовано психологическое понимание сущности толерантности как интегрального свойства целостной индивидуальности человека (Штерн В., Карпов А.В., Нижегородцева Н.В. и др.). Полагаем, что толерантный человек обладает системой психических качеств, образующих устойчивые связи и отражающих все уровни индивидуальности (в соответствии с концепцией Ананьева Б.Г.): индивидный, субъектный, личностный (Ананьев Б.Г., 1968). Исходя из классификации С.Л. Братченко, наше исследование базируется на диверсификационном подходе, в соответствии с которым в структуре толерантности (на примере одного из ее видов - этнической толерантности) выделены следующие компоненты: нервно-психическая устойчивость, коммуникативная толерантность, агрессивность, авто- и гетеростереотип, самооценка, этническая идентичность, интеллект, стратегии поведения в конфликте.

Результаты эмпирического исследования психологической структуры этнической толерантности позволяют сделать вывод о системной природе толерантности как интегрального свойства индивидуальности человека.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Стрыгина М.Н.

педагог-психолог Центра образования № 491 «Марьино»  
Москва

Общение - установление и развитие контактов между людьми, в процессе которого происходит обмен мыслями, чувствами, образцами поведения.

В учебно-воспитательном процессе школы большое значение имеет организация педагогического общения.

Существуют разные подходы к определению понятия «педагогическое общение».

По В.А. Кан-Калику, «педагогическое общение» - это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порожаемый целями и содержанием их совместной деятельности (Кан-Калик В.А., 1990).

А.А. Леонтьев, И.И. Рыданова, В.А. Слостенин рассматривают социально-педагогический аспект общения (Леонтьев А.А., 1974; Педагогика, 1998; Слостенин В.А., 1997): педагогическое общение - это социально-педагогическое взаимодействие педагога и учащихся; педагогическое общение - система взаимодействия педагога и учащихся в урочное и внеурочное время.

Педагогическое общение - это профессиональное взаимодействие педагога с учениками, направленное на установление доверительных отношений между ними.

В структуре педагогического общения выделяют: коммуникативный компонент (обмен информацией между субъектами общения); интерактивный компонент (общая стратегия взаимодействия: кооперация-сотрудничество и конкуренция); перцептивный компонент (восприятие, изучение, понимание, оценка партнерами по общению друг друга).

Педагогическое общение должно быть лично развивающим, эмоционально комфортным. В учебно-воспитательном процессе общение решает следующие задачи: 1) взаимный обмен информацией между педагогом и учащимися; 2) способствует взаимопониманию, развивает умение смотреть на себя глазами партнера по общению; 3) помогает организовать совместную деятельность.

Для того чтобы общение было эффективным, педагог должен соблюдать определенные требования к своей речи: речь должна быть чистой (отсутствие слов - паразитов), правильная грамматика, честность и искренность, уверенность и юмор; недопустимы ирония, насмешка, снисходительный тон.

Речь педагога воспитывает, поэтому следует уделять большое внимание стилю общения. Под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия учителя и учащихся.

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога, способность к импровизации; особенности коллектива учащихся.

Существуют различные классификации стилей педагогического общения. Общепринятой классификацией является деление на авторитарный, демократический и попустительский (либеральный) стиль.

При авторитарном стиле педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и отдельной личности. Часто при таком стиле общения педагога с учащимися делается акцент на негативных поступках школьников, при этом не принимается во внимание мотив поступка. Данный стиль общения порождает неадекватную оценку учащихся, прививает культ силы.

Попустительский (либеральный, игнорирующий, анархический) стиль характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность и общение детей, коллег, родителей школьников. Педагог применяет тактику невмешательства (равнодушие к проблемам детей, как следствие - отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой их развития).

При демократическом стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащихся во взаимодействии, на привлечение каждого школьника к решению общих задач. Для педагогов, придерживающихся данного стиля общения, характерно активное положительное отношение к учащимся, адекватная оценка возможностей, успехов и неудач учащихся.

Также существует непоследовательный стиль педагогического общения, при котором учитель осуществляет тот или иной стиль общения в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния.

В реальной педагогической практике чаще имеют место «смешанные» стили педагогического общения.

В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили общения педагога с детьми (Кан-Калик В.А., 1990):

- общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью (характеризуется устойчивым положительным отношением педагога к детям, стремлением разрешать возникающие в деятельности проблемы совместно с детьми, организацией совместной интересной деятельности);

- общение на основе дружеского расположения (уважение педагогом человеческого достоинства детей, реальное признание права ребенка на уникальность, любовь к человеку);

- общение - дистанция (характеризуется установкой педагога на сохранение определенной дистанции между ним и учениками, наличие психологических барьеров в общении);

- общение - устрашение (отрицательное отношение к детям со стороны педагога, авторитарность в способах воздействия на детей; в основном педагог прибегает к запретам, акцентирует внимание на отрицательных чертах личности ученика, запугивает и т.д.);

- общение - заигрывание (характеризуется стремлением педагога завоевать любовь и уважение детей сомнительными средствами - проявлением нетребовательности, лестию и т.д.).



Кроме вербальных средств педагогического общения существуют и невербальные средства общения. Невербальные средства общения, как правило, не могут самостоятельно передавать значения слов (за исключением языка глухих). Невербальная коммуникация предполагает получение дополнительной информации о человеке, которую дает внешний вид и выразительные движения человека: жесты, мимика, позы и т.д.

Технология педагогического общения ориентируется на определенную последовательность этапов организации общения в учебно-воспитательном процессе.

В.А. Кан-Калик выделяет следующие этапы педагогического общения (Кан-Калик В.А., 1990): 1) моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки к уроку (прогностический этап); 2) организация непосредственного общения с детьми (начальный период общения); 3) управление общением в педагогическом процессе; 4) анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы общения на предстоящую деятельность.

А.А. Бодалев, В.Б. Беспалько предлагают следующие стадии общения педагога с учащимися (Беспалько В.П., 2002; Бодалев А.А., 1988):

1) Предкоммуникативная атмосфера.

Складывается на основе изначальной информации учителя об учащихся, учащихся о педагоге. Информация может быть получена как по официальному, так и неофициальному каналу, создает предпосылки, во многом определяющие особенности предстоящей коммуникативной деятельности.

2) Ориентирование в условиях общения.

На этой стадии происходит прилаживание общего стиля педагога к настоящим условиям общения (урока, мероприятия и т.д.). Подобная адаптация опирается на следующие моменты: 1) осознание педагогом собственного стиля общения с учащимися; 2) мысленное восстановление предыдущих особенностей общения с данным коллективом учащихся - коммуникативная память; 3) уточнение стиля общения в данных конкретных условиях.

3) Привлечение к себе внимания.

Выделяют несколько вариантов организации этой стадии общения: речевой вариант (вербальное общение); пауза (с активным внутренним общением - требованием внимания); двигательный-знаковый вариант привлечения внимания (развешивание таблиц, запись на доске и т.д.); смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих.

4) «Зондирование души объекта».

Это своеобразный поисковый этап, так как перед тем как действовать, например, излагать новый материал, педагог как бы зрительно ощупывает класс, определяя настроение учеников на общение и внутренне подготавливая ребят к предстоящему общению.

5) Вербальное общение.

На данном этапе педагог излагает учебный материал, использует слова, которые должны активно воздействовать на чувства и сознание, стимулировать мышление, воображение, создавать потребность в поисковой деятельности детей.

6) Стадия обратной связи.

Педагог определяет уровень усвоения информации, общую атмосферу урока, психологический климат, настроение ребят, их готовность к взаимодействию. Каждый педагог реализует разные стадии педагогического общения в зависимости от ситуации, коммуникативных способностей, темперамента и других факторов, как внутренних, так и внешних.

## СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Таротенко О.А. канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии  
докторант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского  
Омская гуманитарная академия

Одним из важнейших выборов в жизни каждого человека является осознанный выбор профессионального пути. В психологии данная проблема изучается в контексте исследований профессионального самоопределения. Большинство исследователей (С.И. Вершинин, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, В.В. Чебышева и др.) рассматривают профессиональное самоопределение и выбор профессии как существенную сторону развития личности.

А.М. Кухарчук и А.Б. Ценципер определяют профессиональное самоопределение как акт, момент выбора профессии; И.В. Бестужев - Лада и другие авторы полагают, что выбор - это результат профессионального самоопределения, завершающийся поступлением в учебное заведение или на работу; К. Дуке, Х. Ронненберг отмечают, что выбор профессии - это этап, с которого начинается динамический процесс развития личности и его как процесс профессионального самоопределения; В.В. Чебышева, Е.А. Климов, считают, что выбор профессии гораздо более сложный, длительный и часто многоактный процесс, неотделимый от развития личности в целом [2]. Исходя из выше сказанного мы считаем, что выбор профессии это неотъемлемый, многократно повторяющийся элемент профессионального становления, но для совершения его необходима внутренняя готовность личности.

В научной литературе понятие «готовность к деятельности» соотносится с такими фундаментальными понятиями психологии, как «установка», «способности», «одаренность», «обучаемость». (Д.Н. Узнадзе, В.Д. Шадриков и др.). Готовность определяют так же как условие успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, состояние настраивающее организм, личность на будущую деятельность или как регулятор деятельности. (А. А. Ухтомский, М. И. Виноградов, Ю. К. Васильев Б. Ф. Ломов, Н. Д. Левитов, В. П. Пушкин, Б. Ф. Райский и др.) [2].

Выделяют следующие виды готовности к деятельности [1] (табл. 1).

Таблица 1.

## Классификация видов готовности к деятельности

Критерий	Виды готовности
Локализация	Физическая, психофизиологическая, психологическая
Степень актуализации	Актуальная, потенциальная
Устойчивость	Устойчивость, неустойчивость
Сфера	Научно-теоретическая, практическая
Длительность протекания	Долговременная, кратковременная (ситуативная)
Существования по отношению к сознанию	Объективная, субъективная
Объем	Общая, специальная
Степень осознанности	Осознанная, неосознанная
Уровень (качество)	Высокая, средняя, низкая

Целью нашего исследования является психологическая готовность к выбору профессии (ПГВП), которая способствует успешному и более осознанному выбору профессии, особенно в юношеском возрасте, так как по мнению Э.Ф. Зеера, ведущей деятельностью в юности является учебно-профессиональная. Полноценное осуществление ведущей деятельности способствует дальнейшему становлению личности [2].

В психологической литературе, накоплен большой опыт в исследовании развития деятельности и ее структуры. Но исторически сложившиеся подходы не всегда позволяют изучать деятельность в рамках системного анализа. Попытка такого анализа реализуется в исследованиях В.Д. Шадрикова [4] и его учеников.

Центральным в концепции системогенеза деятельности является представление о психологической структуре деятельности, рассматривающейся как целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. В процессе обучения психологическая структура приобретает свойства системы: происходит развитие отдельных компонентов, устанавливаются функциональные связи между ними в соответствии с целями и условиями деятельности. Психологическая структура, организованная в плане выполнения конкретной функции (достижения конкретной цели), представляет собой психологическую систему деятельности.

Психологическая система деятельности включает следующие функциональные блоки: мотивы деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационная основа деятельности, блок принятия решений, подсистемы деятельностно-важных качеств. Экспериментально установлено, что функциональные блоки (подсистемы) общей структуры деятельности взаимопроникают друг в друга, каждый из них находится в теснейшем взаимодействии со всеми другими. Развитие системы деятельности не следует рассматривать как автономное, последовательное формирование отдельных структурных компонентов. Уже в самом начале ее генезиса складываются все основные функциональные блоки, которые в дальнейшем развиваются неравномерно и гетерохронно.

В разных видах деятельности развиваются и проявляются разные системы индивидуальных качеств, поэтому можно говорить о разных видах готовности к деятельности: о готовности к профессиональной деятельности, готовности к учебной деятельности, готовности к спортивной деятельности и т.д. Разные виды готовности, очевидно, имеют общие характеристики, которые определяются общими закономерностями системогенеза деятельности, особенные черты, заданные спецификой данного вида деятельности, и единичные, обусловленные качественно-количественной определенностью конкретной индивидуальности. В определенных условиях параметры деятельности (ее содержание, способы действий, характеристики результата) закрепились в нормативных документах (учебных программах, технологических картах, спортивных нормативах и т.д.). Сопоставление уровня индивидуального развития с нормативно заданными параметрами деятельности позволяет говорить о их соответствии (готовности человека к деятельности) или несоответствии (неготовности к деятельности).

Вслед за Н.В. Нижегородцевой [3] под психологической готовностью к выбору профессии (ПГВП) мы понимаем интегральное свойство индивидуальности, в структуру которого входят индивидуальные качества, побуждающие, направляющие, регулирующие реальную деятельность, которые развиваются неравномерно и гетерохронно.

Под индивидуальными качествами личности будем понимать деятельностно-важными качествами (ДВК), влияющие на эффективность выбора профессии. Основой для выявления ДВК послужили исследования В.Д. Шадрикова о развитии профессионально важных качеств (ПВК) и формировании подсистем ПВК в проблематике системогенеза деятельности. В процессах системогенеза профессионально важные качества и их системы выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, следовательно, развитие ПВК и их систем выступает узловым моментом формирования психологической системы деятельности.

В соответствии с архетиконикой психологической структуры деятельности психологическая готовность к выбору профессии имеет собственную структуру ДВК включающую личностно-мотивационный, целевой, содержательный, информационный, управленческий блоки ДВК.

Для определения функциональной связи компонентов структуры психологической готовности к выбору профессии (ПГВП) (на примере учащихся 9 класса) нами были проведены 9 методик: тест «Смыслоразличительных ориентаций» (Д.А. Леонтьева), «Определение жизненных ценностей личности» (П.Н.Иванова, Е.Ф.Колобовой), «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К.Замфир в модификации А. Реана), «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я - концепции» личности» (С.М.Петрова), «Диагностика мотивации успеха и боязни неудач», «МККЛ» (К.Б. Мальшева), «Анкета изучения субъективной значимости для старшеклассников критериев выбора профессии», «ССП-98» (В.И. Моросановой), методика «7 качеств личности» (А.Г. Грецова).

При помощи корреляционного анализ с применением г-критерия Пирсона были определены ДВК, входящие в структуру психологической готовности к выбору профессии, образующие взаимосвязи на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,001$ :

гедонистическая мотивация, моделирование, перспективность профессии, локус контроля – Я, планирование, личностный рост, внутренняя мотивация, уверенность в себе-тревожность, совет родителей, перспективность профессии, трудовая мотивация, возможность проявить себя, нормативная мотивация, здоровье, локус контроля – жизнь, чувство удовольствия, пугническая мотивация, внешняя положительная мотивация, спрос в специалистах данной профессии, общий жизненный уровень, интуитивность, доверчивость-подозрительность, приятная атмосфера на учебе/работе, локус контроля – Я, реалистичность, личностный рост, планирование, внутренняя мотивация, безопасность, сдержанность-экспрессивность, высокая заработная плата, власть, системность, общение, престижность, требования предъявляемые профессией к своим способностям, совет друзей, легкость поступления в учебное заведение, материальный успех, престижность, результативность жизни и др. (рис 1.).

Матрица интеркорреляций, полученная в результате математической обработки данных, позволила выделить значимые связи компонентов структуры готовности к выбору профессии, что является доказательством ее целостности и интегральности.

Библиографический список:

1. Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития. [Текст] / О.В. Михайлов Дисс...канд.психолог.наук. – Москва 2007 – 160с.
2. Таротенко О.А. Психологическая готовность к выбору профессии в подростковом и юношеском возрасте [Текст] /О.А. Таротенко. - Омск: Сфера, 2008 – 200с.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н.В. Нижегородцева. – Ярославль 2003.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. [Текст] / В.Д. Шадриков М.: Наука, 1982. 183 с.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ушанова А.А., аспирант кафедры общей и социальной психологии  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Теоретический анализ исследований природы возникновения агрессии позволяет заметить, что идея о взаимосвязи агрессии с определенными индивидуальными характерологическими особенностями прослеживается в большинстве существующих подходах и теориях агрессии.

Выдвигались предположения, что индивидуальные различия в агрессии могут быть объяснены некоторыми личностными характеристиками (раздражительность, эмоциональная восприимчивость, легкомысленность–вдумчивость, самоконтроль и др.) (Baron & Richardson, Berkowitz, Geen) [2].

Однако в социально-психологических исследованиях агрессии традиционно уделялось внимание изучению природы ее возникновения, специфике ее проявления в разных возрастах, гендерных различий в агрессивном поведении, различий в проявлении агрессии в зависимости от ситуационных факторов, социальных условий, влияющих на возникновение агрессии. Данные относительно роли личности в агрессии носят ограниченный характер. Существуют исследования, в которых выявлены характерологические особенности агрессивных людей, однако в литературе не описываются особенности свойств личности в зависимости от уровня проявления агрессии. Данные относительно личностных особенностей агрессивных подростков носят противоречивый характер и требуют уточнения.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления личностных детерминант агрессии детей подросткового возраста. В исследовании приняли участие учащиеся 6-х и 7-х классов средних общеобразовательных школ г. Ярославль. Возрастной диапазон 12 – 14 лет. В выборку вошли 244 человека: 123 девочек и 121 мальчиков подростков.

Для выявления особенностей агрессивного поведения был использован опросник Басса-Дарки и экспертная оценка. Изучение личностных особенностей подростков осуществлялось с помощью личностного опросника Р. Кеттелла (HSPQ). С целью более глубокого изучения агрессии подростков и их личностных качеств использовалась методика «Тест несуществующего животного».

Метод экспертной оценки показал, что взрослые оценили степень выраженности различных форм проявления агрессии у школьников значительно ниже. По результатам, полученным с помощью U-критерия Манна-Уитни, выявились значимые различия практически по всем показателям (уровень значимости  $p < 0,000$ ).

При анализе личностных качеств подростков с разным уровнем проявления агрессии (данные опросника Р. Кеттелла), мы выявили качества, являющиеся характерными для всех уровней. И обнаружили специфические качества, которые характерны только для одного уровня из 5. Множественный регрессионный анализ позволил определить, какие черты личности подростков оказывают влияние на уровень агрессии.

Анализ детских рисунков позволил выделить следующие факты: 84% из них содержат те или иные признаки агрессии, причем у мальчиков их количество превышает число признаков агрессии в рисунках девочек. В некоторых рисунках детей при отсутствии конкретных признаков агрессии (когти, клюв, рога и т.п.) наблюдаются углы, выступы и выросты в контуре изображенного животного. Количество углов, выступов и прямых символов агрессии в рисунках изменяется в зависимости от уровня проявления агрессии. Таким образом, получается, что чем выше уровень агрессивного поведения, тем больше количество признаков агрессии.

У большинства ребят независимо от уровня проявления агрессии идет уподобление рисуемого животного человеку: постановка

животного в положение прямохождения на две лапы, похожесть морды на лицо, ног и лап на руки – свидетельствует об инфантильности, эмоциональной незрелости.

В рисунках детей у большого количества животных положение головы «анфас», то есть направлена на рисующего (на себя), трактуется как эгоцентризм. Эгоцентрическое увлечение – потребность оказаться в центре внимания, характерно для подростков и относится к реакции увлечения. В этом возрасте (подростковый период) процесс увлечения удовлетворяет разные потребности.

У подростков с высоким уровнем проявления агрессии по данным анализа рисунков «несуществующее животное» отмечаются признаки повышенной агрессивности, но в приведенных подростками ответах о животном агрессивные тенденции практически не проявляются. Лишь несколько ребят отвечая, например, на вопрос о том, что любит делать животное или чем занимается животное, отвечали: «убивать, сражаться, драться». Однако большинство подростков, несмотря на то, что снабдило свое животное отрицательными признаками и средствами, позволяющими реализовать античеловеческие стремления, на вопрос о том, чем животное питается, ответили: «фруктами, пыльцой, мелкими животными». Так как иногда сходные ответы появляются у обследуемых, сознательно скрывающих свою агрессивность, мы можем утверждать, что обследуемые нами подростки намеренно скрывают свое агрессивное поведение.

Помимо уровня собственной агрессивности в рисунке несуществующего животного у подростков с высоким уровнем проявления агрессии проявляется отношение к возможной агрессии со стороны окружающих. Боязнь нападения приводит к стремлению защитить придуманное животное. В качестве защиты подростки изображали колючки, броню, чешую. Прослеживается в рисунках символика вербальной агрессии, но выраженной склонности к данной форме проявления агрессии в рисунках подростков с высоким уровнем проявления агрессии не прослеживается.

В рисунках подростков с уровнем проявления агрессии выше среднего так же прослеживается повышенный уровень агрессивности. У подростков с средним уровнем проявления агрессии – средний уровень агрессивности. На уровне ниже среднего в образе изображенного животного отмечается уменьшение признаков агрессии – умеренная агрессивность. И у подростков с низким уровнем проявления агрессии в рисунках несуществующего животного наблюдаем лишь незначительное количество признаков агрессии.

Анализ рисунков подростков с высоким уровнем агрессии позволил также отметить крайне низкую детализацию рисунка, слабые «паутинообразные» линии, что является признаками экономии энергии, астенизации, снижения общего тонуса, и позволяет нам предположить их астеническое состояние.

Опорная, несущая часть фигуры животного неосновательна по отношению к размерам всей фигуры и по форме – поверхностность суждений, легкомыслие в выводах, неосновательность суждений. В некоторых рисунках мы также наблюдаем отсутствие или почти отсутствие ног – импульсивность в принятии решений. Характер соединения ног с корпусом: соединены небрежно, слабо. Прослеживается однотипность и однонаправленность, повторяемость формы «ног», лап – конформность суждений и установок, их стандартность, банальность.

В рассказах о животных у некоторых подростков с высоким уровнем проявления агрессии присутствует невротическая тематика. Это, во-первых, эмоционально неприятное место жизни – болото, с психическими демонами в голове. Во-вторых, это упоминание неприятной пищи – черви, продукты жизнедеятельности и т.п.

Контуры фигуры. В рисунках имеет место затемнение, «запачкивание» линии контура – страх тревога; удвоенные линии – опасение и подозрительность. В рисунках прослеживаются и уверенные, хорошо стыкующиеся линии – показатель хорошего контроля аффективности, а также плохо пристыкованные, имеющие перерывы, но энергичные линии контура – повышенная возбудимость, плохой контроль аффективных проявлений.

У подростков с высоким уровнем проявления агрессии прослеживается низкий уровень творческих способностей: банальность, отсутствие творческого начала в рисунках животного, используется форма готового, существующего животного.

Также у высоко агрессивных подростков среди рисунков наблюдается 40% мелких рисунков, что свидетельствует о наличии депрессии, подавленности, угнетенности, чувства собственной малозначимости, повышенного самоконтроля.

Ниже в таблице 1 приведены данные личностных особенностей подростков в соответствии с уровнем проявления агрессии.

Таблица 1

Уровни проявления агрессии	Личностные качества
1. Низкий уровень	оригинальность, инфантильность, уверенность в себе, основательность, самостоятельность
2. Уровень ниже среднего	инфантильность, тревожность, подозрительность,
3. Средний уровень	инфантильность, повышенный самоконтроль
4. Уровень выше среднего	подозрительность, низкая выраженность творческого потенциала, повышенный самоконтроль, тревожность, инфантильность
5. Высокий уровень	астенизованность, невротизация,

	низкая выраженность творческого потенциала, конформность, импульсивность, повышенный самоконтроль, подавленность, тревожность, подозрительность, инфантильность
--	---

Таким образом, в результате эмпирического исследования личностных детерминант агрессии детей подросткового возраста было выявлено:

- Личностными детерминантами агрессии являются:
  - на низком уровне проявлении агрессии – сердечность и беспечность;
  - на уровне ниже среднего – робость и самоуверенность (на уровне тенденции);
  - на среднем уровне проявления агрессии – недобросовестность, осторожный индивидуализм, высокий интеллект, конформность, невозмутимость и эмоциональная устойчивость;
  - на уровне выше среднего – эмоциональная неустойчивость;
  - на высоком уровне проявления агрессивных реакций – беспокойство;
- Подросткам с разным уровнем проявления агрессивных реакций характерны определенные качества личности, которые оказывают влияние на уровень проявления агрессии. Структура качеств личности подростков с разным уровнем проявления агрессии включает свойства разного уровня: общие и специфические. Общие свойства: «мягкосердечность», «осторожный индивидуализм», инфантилизм. Специфические: у подростков на 3-м (среднем) уровне проявления агрессивных реакций – «доброжелательность», «целеустремленность»; 4-м (выше среднего) уровне – «невозмутимость», «эмоциональная неустойчивость» и на 5 (высоком) уровне проявления агрессии – «беспечность», «высокий самоконтроль», астенизированность, невротизация, низкая выраженность творческого потенциала, конформность.

Библиографический список:

1. Бэрн Р. Агрессия. [Текст] / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. — 352 с.
2. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. [Текст] / Б. Крэйхи. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
3. Buss A. H. The psychology of aggression [Текст] / A.H. Bass. – Associate Professor of Psychology, University of Pittsburgh John Wiley and Sons, Inc., New York and London, 1961. – p. 307.
4. Zillmann D. Hostility and Aggression [Текст] / D. Zillmann. – Indiana University, LAWRENSE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS 1979 Hillsdale, New Jersey. – p. 422.

## ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Хаймина А.Г.

к.псх.н., педагог-психолог Ярославского городского Центра внешкольной работы  
Ярославль

В современной ситуации изменяющегося мира, когда происходит расширение возможностей самоопределения, свободы человека в выборе направления самореализации, в отношении личности большую значимость приобретают такие характеристики как субъектность, активность, успешность, самодостаточность, саморазвитие. Исследования подтверждают, что активная личность обладает большей открытостью, общительностью, широтой круга общения, такие люди более целенаправленны, ориентированы на достижения, их отличает реалистичная оценка действительности, удовлетворенность собой (Рослякова Е.Ю., 2009). Приоритеты современного образования также смещаются с обеспечения знаний и умений на обеспечение компетентности личности, на формирование личности, способной самостоятельно ориентироваться в потоке информации, определять для себя ориентиры и цели в жизни, находить способы и ресурсы их достижения.

Категория активности - одна из основополагающих категорий психологии.

В качестве философской категории активность рассматривается как всеобщее свойство материи, выражающееся в: 1) способности к самодвижению, 2) в способности изменять другие объекты (Корнилова Т.В., 2007).

Зачастую активность различными психологами рассматривается в двух основных планах: 1) человек проявляет активность, в этом случае на первый план выходит качественная сторона данного феномена: формы и способы взаимодействий субъекта с миром, среди которых С.Л. Рубинштейн и А.В. Брушлинский называют предметную деятельность, познание, общение, созерцание и поведение; 2) человек «действует активно», и в этом случае акцент в понимании активности смещается к мере взаимодействия, к тому, как и насколько субъект проявляет активность в деятельности, познании, общении и т.д. Данный аспект акцентирует его количественную сторону феномена (Рослякова Е.Ю., 2009). Также под активностью понимают: качество личности (внутренние характеристики); деятельность, мера участия (внешние характеристики) (Абульханова-Славская, К. А., 1991; Корнилова Т.В., 2007; Хайкин В.Л., 2000).

Активность личности - особый вид деятельности или особая деятельность, отличающаяся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств, как инициативность и ситуативность (Кругликов В.Н.) (Хайкин В.Л., 2000).

Поскольку активность всегда предметна, соответственно выделяют различные виды активности (физиологическую, смыслообразующую, коммуникативную, социальную), которые отражают ее направленность. Социальная активность является

комплексным понятием, которое может быть представлено, с одной стороны, как качество, присущее человеку, отражающее внутреннюю необходимость целенаправленного участия в социальном творчестве, а с другой, как внутренне обусловленная мера участия человека в жизни общества, полезная для общества деятельность, ведущая к конкретным изменениям в условиях жизни общества и общественных отношениях (Турбина Т.А.) (Хайкин В.Л., 2000).

Анализ содержания понятия активности и социальной активности позволяет сделать следующий вывод о том, что социальная активность может проявляться на различных уровнях. Поскольку активность выступает в большинстве исследований как личностная характеристика и черта, то диагностика развития социальной активности должна необходимым моментом включать в себя изучение личностных особенностей старшеклассников. Но в то же время активность не является только умозрительной характеристикой, активность - это всегда деятельность, действия, достижение, следовательно, вторым обязательным блоком диагностики развития социальной активности будет изучение проявлений этой активности в конкретных делах, мероприятиях, участие старшеклассника в различных группах и объединениях, широкий круг общения, его социальные пробы.

Помимо исследования имеющейся, наличной ситуации психологическая диагностика должна иметь развивающий потенциал и показывать тенденции и возможности существующей, выявленной ситуации. Развитие личности имеет свои источники и причины. Очень часто тенденции поведения личности, его мотивы и побуждения определяет среда, в которой эта личность существует. Среда, окружение может способствовать либо препятствовать проявлению того или иного вида деятельности, формы и способов активности личности. Содержание той деятельности, в которую включен старшеклассник, будет определять его социальную активность, ее содержание и развитие. Таким образом, в систему диагностики включается изучение образовательной среды и ее основных характеристик (в содержание понятия образовательной среды мы вкладываем понимание ее как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин В.А.).

Таким образом, диагностика развития социальной активности старшеклассников включает в себя три блока:

- изучение личностных особенностей, отражающих активность старшеклассников, таких, как: уровень самосознания (самооценка, критичность в оценивании себя, рефлексия), динамика мотивационно-потребностной сферы личности (мотивы, ценностные ориентации, активная жизненная позиция), степень выраженности личностных качеств, способствующих проявлению активности (ответственность, независимость, коммуникабельность, интернальность личности);
- изучение проявлений социальной активности старшеклассников в конкретных делах, деятельности; показателем этого может быть степень персонального участия старшеклассника в социально значимой деятельности (дела, в которых участвовал ребенок, те роли, которые он выполнял в этих делах и группах; уровень тех групп, в которые включен; количество его социальных проб);
- изучение образовательной среды и ее основных характеристик, как условия, определяющего проявление и развитие социальной активности у старшеклассников. Диагностическими критериями при оценке образовательной среды могут выступать следующие:
  - направленность образовательной среды (наличие условий для развития социальной активности и личной свободы ребенка);
  - ресурсная насыщенность образовательной среды (степень готовности педагогов, их собственная активная жизненная позиция, работа детских организаций и объединений; наличие инновационной деятельности);
  - характер внутренней организации образовательной среды (широта, осознаваемость среды всеми субъектами образовательного процесса, интенсивность использования ресурсов, степень координированности действий всех субъектов);
  - характер взаимодействия образовательной среды с другими средами (доминантность, согласованность с другими социальными средами, социальная активность, мобильность среды) (Панов В.И., 2007; Ясвин В.А., 2001).

Безусловно, изучение развития социальной активности важно в динамическом аспекте, поскольку социальная активность выступает как сложноструктурированный процесс, многоуровневое образование.

Таким образом, диагностика развития социальной активности старшеклассников не только выявляет объективную имеющуюся ситуацию развития социальной активности, но и дают толчок активизации этих процессов, обогащает образовательную среду, способствуют осознанию и осмыслению личностного развития старшеклассников и перспектив развития всего образовательного учреждения.

## РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хасаева Т.М.

к.псх.н., доц.

Московский государственный областной гуманитарный институт  
Москва

Ахмадова Л.Р.

Московский государственный областной гуманитарный институт  
Москва

В современной школе усиливаются требования к повышению эффективности методов обучения школьников. Рациональная организация учебного процесса, выбор эффективных способов и средств обучения требует учета основных закономерностей функционирования человеческой памяти. Поэтому выявление и систематическое изучение условий эффективного использования

памяти в процессе обучения выступает сегодня в педагогической психологии как задача, имеющая важное практическое значение.

Развитие мнемических способностей является особенно актуальными в связи с необходимостью для учащихся адаптироваться к современному темпу обновления знаний, системной деятельности в условиях информационного взрыва, что требует особой самостоятельности школьников и значимости приобретения не столько самих знаний, сколько способов и приемов добывания знаний.

Особенно важно развитие мнемических способностей в младшем школьном возрасте, т.к. этот период является благоприятным для формирования умения учиться, т.е. для овладения содержанием, средствами и способами действия и соответствующими этому действию формами сотрудничества (Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.). Кроме того, развитие мнемических способностей сможет обеспечить успех в учебной деятельности и тем самым поможет полноценной самореализации личности. В связи с этим очевидна актуальность исследования путей организации учебной деятельности младших школьников, которые могли бы обеспечить усвоение необходимого объема знаний и развитие мнемических способностей.

Вопросы развития памяти всегда находились в центре внимания отечественных психологов (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Смирнов А.А., Зинченко П.И., Ляудис В.Я. и др.). Существенное влияние на решение проблемы мнемических способностей оказала концепция способностей В.Д. Шадрикова (Шадриков В.Д., 1986; 1990; 1994; 1996; 2000 и др.). С позиции системного подхода он определяет мнемические способности как «свойства функциональных систем, реализующих функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» (Шадриков В.Д., 1994, с. 251).

В.Д. Шадриков в структуре мнемических способностей выделяет функциональные, операционные и регулирующие механизмы, рассматривая ее как психологическую структуру деятельности, направленную на запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Основу функциональных механизмов мнемических способностей составляет «некая совокупность разноуровневых онтогенетических свойств человека, генотипически обусловленная и развивающаяся» (Шадриков В.Д., 1994, с. 254). «...Однако эта основа реально существует лишь во взаимосвязи с накоплением индивидуального опыта посредством образования, дифференцировки и генерализации условных связей, в которых и осуществляется тренировка функций...» (Шадриков В.Д., 1994, с. 190). Эту сторону мнемических процессов составляют сложные системы мнемических действий - операционные механизмы мнемических способностей. «Операционные механизмы мнемических способностей - мнемические действия или мнемические приемы, т.е. набор способов обработки запоминаемого материала, который ведет к увеличению продуктивности процессов памяти, а именно: к повышению скорости, объема, точности запоминания и сохранения; к росту вероятности его правильного запоминания, воспроизведения» (Шадриков В.Д., 1994, с. 255). Мнемические действия (приемы) обусловлены индивидуальным развитием и жизненным опытом и формируются в тех или иных видах научения. Мнемические действия не заданы функциональной системой мозга, осуществляющей запоминание, сохранение и воспроизведение материала. Они представляют собой способы, позволяющие раздвинуть границы возможностей функциональных механизмов мнемических способностей. В этом случае структура способностей обогащается специальными действиями - операционными механизмами.

Опираясь на исследования В.Д. Шадрикова, мы конкретизировали проблему развития мнемических способностей и ставили задачу развития основных мнемических действий - смысловой группировки, опорных пунктов, мнемического плана, относящихся к операционным механизмам, позволяющие в результате смысловой обработки информации увеличить продуктивность запоминания и воспроизведения материала.

Экспериментальная часть исследования состояла из трех этапов: формирующего эксперимента и двух констатирующих срезов, проведенных до и после него.

Смысл первого этапа (первый констатирующий срез) заключался не только в выявлении уровня осознания различных компонентов мнемической деятельности, но и в определении уровня развития операционных механизмов мнемических способностей у детей младшего школьного возраста.

Второй этап включал разработку и апробацию обучающей системы - проведение формирующего эксперимента.

Третий этап (второй констатирующий срез) был направлен на определение того, какие изменения произошли в развитии памяти благодаря применению обучающей программы.

В целом, характеризуя процесс осознания различных компонентов мнемической деятельности учащимися 2 и 3 классов, можно сделать следующие выводы:

- 1) Мнемическая деятельность учеников характеризуется низким уровнем развития способности к самостоятельной постановке мнемической цели. Детям легче принять мнемическую цель от учителя, чем поставить ее самостоятельно.
- 2) Антиципационный компонент - предвосхищение того, что надо будет воспроизвести - проявляется незначительно, хотя и возникают предпосылки для его развития, направляет ребенка на предполагаемое воспроизведение учитель.
- 3) В основном у школьников происходит осознание мнемического приема - повторения, затем идут группировка и мнемический план, и у незначительного количества детей - опорные пункты.

Разработанная обучающая программа оказала значительно больший развивающий эффект в плане развития мнемических способностей по сравнению с традиционным школьным обучением: 1) значительно увеличилась общая продуктивность запоминания; 2) ученики научились самостоятельно применять мнемические приемы при запоминании учебной информации.

Таким образом, в исследовании показано возможное направление развития мнемических способностей младших школьников - это развитие умственных действий и на их основе мнемических приемов.

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Черняева Т.В.

к.псих.н., доц.

Московский государственный университет экономики, статистики и информатики

Москва

Актуальность исследования индивидуально - психологических детерминант конфликтного поведения студентов вуза обусловлена теоретическим и практическим значением и недостаточной изученностью закономерностей и механизмов социально - психологического развития студенчества и особенностей его конфликтного поведения в современный период.

Под воздействием социально-экономических преобразований в нашей стране произошли изменения социально-психологического портрета студенчества - особой социальной группы, которая является базовым, интеллектуальным ресурсом, во многом определяющим перспективы экономического, социального и культурного развития общества.

В современной социально - психологической науке существует большое количество научных исследований, посвященных психологии конфликта и конфликтного поведения. Детерминанты конфликта и конфликтного поведения рассматриваются в работах А.Н. Алексеевой, Ф.М. Бородкина, Н.В. Гришиной, А.А. Ершова, Н.М. Коряк, Н.И. Леонова и др. Несмотря на то что изучение детерминант, обуславливающих поведение человека в конфликте, признается одним из наиболее актуальных направлений в современной науке, оно является еще недостаточно разработанным.

Феноменологический анализ конфликтного поведения, анализ определений конфликта и конфликтности, обобщение результатов эмпирических исследований в этой области позволяют говорить о том, что специфику поведения в конфликте определяют, прежде всего, психологические особенности человека как целостной индивидуальности. При этом в качестве основных детерминант конфликтного поведения выступают свойства всех уровней индивидуальности (концепция индивидуальности Б.Г. Ананьева) - личностного, субъектного, индивидного - в единстве и взаимосвязи. В связи с этим конфликтность может рассматриваться как интегральное свойство целостной индивидуальности, которое аккумулирует личностные, субъектные и индивидные свойства человека, взаимосвязь которых определяет особенности конфликтного поведения (частоту конфликтов и выбор стратегии поведения в конфликте).

В эмпирическом исследовании структуры индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения приняли участие студенты 1-5 курсов одного из вузов г. Ярославля. Выборка составила 177 человек. В исследовании использован методический комплекс из пяти методик: методика ОТеЦ (Сенин И.Г.), для диагностики терминальных ценностей человека и сфер их реализации, методика «КОТ» (Бузин В.Н., 1992) для определения общих умственных способностей, методика Б.Н. Смирнова, для диагностики психодинамических свойств человека. В исследовании применялся тест К. Томаса для определения предпочтительных стратегий поведения в межличностном конфликте. Анализ результатов исследования осуществлялся на полной выборке испытуемых, а также с применением метода полярных групп (группа с высоким уровнем конфликтности и группа с низким уровнем конфликтности).

Общая гипотеза исследования сформулирована следующим образом: конфликтность студентов является интегральным свойством индивидуальности. Психологическую структуру конфликтности образуют свойства индивидуальности всех уровней: личностного (цели и ценности), субъектного (общие умственные способности), индивидного (психодинамические свойства). Компоненты психологической структуры индивидуальности выступают в качестве детерминант конфликтного поведения студентов, обуславливающих его особенности.

Теоретическая модель структуры индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения была разработана в соответствии с концепцией индивидуальности Б.Г. Ананьева, где индивидуальность представляет собой сочетание всех свойств человека как индивида, субъекта деятельности и личности. Каждый компонент структуры индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения (личностный, субъектно-деятельностный, индивидный) отражает свойства человека как индивида, субъекта деятельности и личность, а их взаимосвязь определяет особенности конфликтного поведения.

Алгоритм разработки теоретической модели структуры индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения осуществлялся следующим образом. На основе теоретического анализа исследований и анализа определений конфликта и конфликтности нами выделены личностные, субъектные и индивидные свойства, которыми разные авторы обосновывают особенности конфликтного поведения. В результате на основе подсчета частоты встречаемости данных свойств в определениях конфликта был составлен список детерминант, чаще всего употребляемых авторами в качестве наиболее значимых для определения конфликтного поведения (мотивы, интересы, цели, потребности, ценности, стремления, желания, тенденции, установки, позиции, чувства, оценки, идеи, мнения, взгляды, представления, природные особенности). Вся совокупность выделенных нами детерминант была соотнесена с уровнями индивидуальности: личностным, субъектным и индивидным (концепция индивидуальности Ананьева Б.Г.) и в соответствии с этими уровнями разделена на три группы детерминант.

1) Мотивы, интересы, цели, потребности, ценности, стремления, желания, тенденции, установки, позиции, чувства взаимосвязаны с мотивом и отражают направленность личности. Составляют первую группу детерминант (личностная группа детерминант конфликтного поведения).

2) Оценки, идеи, мнения, взгляды, представления взаимосвязаны с умственной деятельностью и ее результатом. Составляют вторую группу индивидуально - психологических детерминант конфликтного поведения (субъектно-деятельностная группа детерминант).

3) Природные особенности (психодинамические свойства) составляют третью группу детерминант как природно обусловленные свойства (индивидная группа детерминант).



В целях эмпирической проверки концептуальной модели индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения в каждой группе были определены базовые элементы. Наиболее значимыми в структуре индивидуально - психологических детерминант конфликтного поведения в «личностной» группе являются цели и ценности студента; в «субъектно-деятельностной» группе - общие умственные способности, в «индивидуальной» группе - экстраверсия, ригидность, эмоциональная возбудимость, темп реакции, активность.

Для обработки результатов эмпирического исследования использовались методы математической статистики: критерий U-Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена, регрессионный анализ данных. Основные результаты исследования заключаются в следующем.

1) Теоретическая модель структуры индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения подтверждена эмпирическим исследованием. Цели и ценности, общие умственные способности и психодинамические свойства образуют между собой значимые взаимосвязи, что позволяет утверждать, что группы детерминант (личностная, субъектно-деятельностная, индивидуальная), выделенные на основе теоретического анализа литературы в соответствии с концепцией Б.Г. Ананьева, являются компонентами структуры индивидуально - психологических детерминант конфликтного поведения. Конфликтность представляет собой интегральное свойство индивидуальности, которое аккумулирует индивидуальные, субъектные и личностные свойства и определяет особенности конфликтного поведения.

2) Студенты с разной частотой конфликтов используют разные стратегии поведения в диапазоне стратегий поведения в конфликте, различающиеся по своей направленности и эффективности («конфликтные студенты» предпочитают использовать компромисс и сотрудничество, «неконфликтные» студенты предпочитают компромисс и избегание), а также отличаются по показателю «успеваемость» ( $r = 0,50$  при  $p < 0,05$ ).

3) Установлено, что наиболее значимыми детерминантами в структуре индивидуально - психологических детерминант конфликтного поведения являются ценности «сферы обучения и образования» ( $b = 0,24$  при  $p < 0,05$ ), общие умственные способности ( $b = -0,18$  при  $p < 0,01$ ), «темп реакции» ( $b = 0,19$  при  $p < 0,05$ ), «экстраверсия» ( $b = 0,30$  при  $p < 0,001$ ), «эмоциональная возбудимость» ( $b = 0,27$  при  $p < 0,001$ ).

4) Установлено, что ценности сферы обучения и образования, общие умственные способности и психодинамические свойства образуют значимые взаимосвязи с частотой конфликтов.

5) Частота конфликтов у студентов повышается с увеличением значимости для них ценности достижения в сфере обучения и образования ( $r = 0,68$  при  $p < 0,001$ ). Степень значимости достижений в приоритетной сфере обучения и образования у «конфликтных» выше, чем у «неконфликтных» студентов.

6) Частота конфликтов повышается с понижением уровня общих умственных способностей студента.

7) Частота конфликтов повышается с повышением уровня психодинамической активности, темпа реакции, эмоциональной возбудимости и экстраверсии студента.

На основе исследования был составлен психологический портрет «конфликтного» и «неконфликтного» студента.

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ <sup>1</sup>

В.Д. Шадриков, д. пс. н., профессор

Государственный университет – Высшая школа экономики

Н.А. Зиновьева, к.пс. н., ведущий научный сотрудник

Государственный университет – Высшая школа экономики

Повышения эффективности деятельности и поведения человека, в том числе успешность обучения в общеобразовательной школе, определяется двумя фундаментальными факторами: мотивацией и способностями человека. Это определяет приоритетность разработки проблемы способностей, как в теоретическом, так и в практическом планах.

В нашем исследовании акцент был сделан на развитии способностей ученика как субъекта деятельности. На данном уровне ведущим механизмом развития способностей является развитие интеллектуальных операций.

В результате исследования были созданы методики развития интеллектуальных операций в сфере мышления и сфере восприятия, которые прошли первичную апробацию, а также разработаны методические рекомендации по развитию интеллектуальных операций на основе разработанной методики.

Данные методики предназначены, прежде всего, для педагогов общеобразовательных школ, школьных психологов, желающих развивать познавательные способности своих учеников, учить их думать и самостоятельно справляться со сложными задачами – прежде всего учебными. Данные методики вносят реальный вклад в переход от «знаниевой» парадигмы в образовании к компетентностной.

Благодаря проведенному исследованию, появляется возможность демонстрации развития способностей учащихся общеобразовательных школ путем целенаправленного формирования интеллектуальных операций и обучения школьников возможностям их использования при изучении отдельных школьных предметов.

В качестве теоретической предпосылки настоящего исследования выступает теория способностей В.Д. Шадрикова (подробное изложение данной теории в монографии В.Д. Шадрикова «Ментальное развитие человека», М.: Аспект Пресс 2007 г.)

Настоящая работа проводилась в течение двух лет. В результате проведенного исследования 2008 году установлено:

- Формирование интеллектуальных операций возможно уже в начальной школе (по крайней мере с 4 класса).

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках проекта «Развитие познавательных способностей учащихся общеобразовательной школе» тематического плана фундаментальных исследований Государственного университета – Высшей школы экономики 2009 года

- Основной акцент в формировании интеллектуальных операций следует сделать на использовании упражнений по развитию интеллектуальных операций, основанных на учебном материале.
- Развитие интеллектуальных операций проходит более успешно, когда этим процессом руководят учителя на своих уроках. К педагогической деятельности по развитию интеллектуальных операций учителей следует специально готовить.
- Освоению интеллектуальных операций способствует осознание учащимися своей мыслительной деятельности и сознательное использование интеллектуальных операций в учебной деятельности.

В 2009 году исследование было продолжено.

В исследовании принимали участие научные сотрудники Института содержания образования Государственного университета – Высшей школы экономики и учителя средней общеобразовательной школы №507 г. Москвы, которые занимались целенаправленным формированием интеллектуальных операций в соответствии с разработанными методиками: учитель истории: 5 «Б» класс - экспериментальный класс (21 чел.), 5 «А» класс – контрольный (22 чел.), учитель русского языка и литературы: 9 «В» классе (24 человека), 9 «Б» контрольный (17 человек).

Параллельно работе учителей научными сотрудниками университета проводилось сравнительное психологическое исследование динамики развития уровня интеллекта у учащихся (культурно-независимый тест Кеттелла) в двух параллелях 5-х и 9-х классах экспериментальной и контрольной группах.

Приведем данные, полученные в результате проведения теста Кеттелла в 5-х (контрольном и экспериментальном) и 9-х классах (контрольном и экспериментальном).

Было сделано 3 среза показателей уровня интеллекта до начала формирования интеллектуальных операций (первичные данные - сентябрь 2008 года), через 6 месяцев после начала формирования интеллектуальных операций – конец февраля 2009 года (промежуточные данные) и в конце учебного года (итоговые данные – май 2009 года).

Результаты выполнения теста Кеттелла учащимися 5-х классов представлены на рисунке 1.

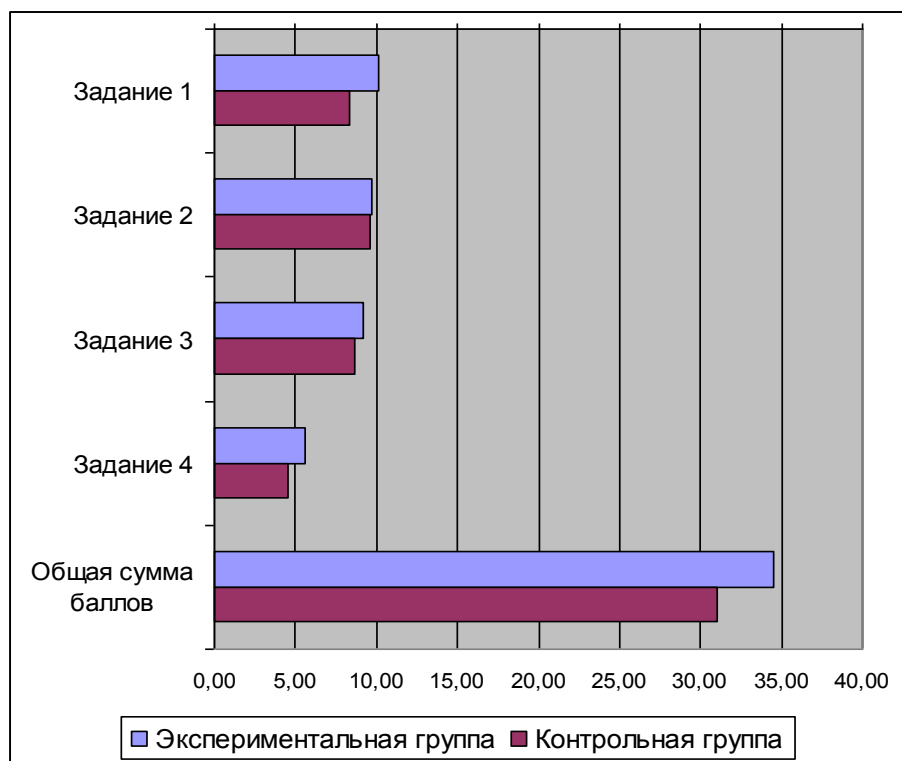


Рис. 1. Средние баллы по IQ тесту Кеттелла, полученные в экспериментальной и контрольной группах учащихся (5-е классы).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что участники экспериментальной группы достоверно лучше справились с предлагаемыми заданиями, чем участники контрольной группы. Об этом свидетельствует полученное при сравнении результатов значение статистического критерия U Манна-Уитни, демонстрирующее, что различия между сравниваемыми группами в плане эффективности выполнения тестового задания, являются достоверными и значимыми на 1%-ном уровне значимости. Таким образом, мы можем утверждать, что показатели IQ по тесту интеллекта, свободного от влияния культуры Кеттелла у учащихся, с которыми проводились специальные занятия по развитию интеллектуальных операций достоверно и существенно выше, чем у учащихся, с которыми такие занятия не проводились.

Было проведено сравнение результатов первичного, промежуточного и итогового тестирования испытуемых 5-х классов экспериментальной и контрольной группах, что подтвердило заключение о том, что испытуемые после проведения с ними мероприятий по развитию интеллектуальных операций демонстрируют значительно более высокий интеллектуальный уровень.

Так, результаты промежуточного и итогового тестирования в экспериментальной группе оказались достоверно выше, чем результаты первичного тестирования, что было подтверждено наличием достоверных различий между баллами по тесту, обнаруженных в результате применения непараметрического U-критерия Манна-Уитни и значимых на 1%-ном уровне статистической значимости ( $U=81,0$ ,  $p < 0,01$ ). Уровень интеллекта в контрольной группе так же стал выше, что обусловлено как самим процессом обучения в школе так другими факторами, но уровень интеллекта повысился не столь значительно как в экспериментальной группе.

Результаты первичного, промежуточного и итогового тестирования в 5-х классах представлены на рисунке 2.

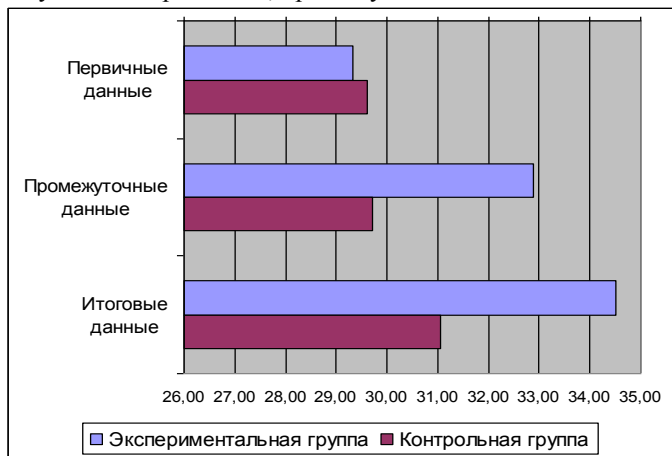


Рис. 2. Динамика результативности выполнения заданий IQ теста Кеттелла в экспериментальной и контрольной группе учащихся (5-е классы).

Анализ результатов, полученных по тесту интеллекта Кеттелла, в двух группах испытуемых 9-х классов, показал, что участники экспериментальной группы также достоверно лучше справились с предлагаемыми заданиями, чем участники контрольной группы. Об этом свидетельствует полученное при сравнении результатов значение статистического критерия U Манна-Уитни, демонстрирующее, что различия между сравниваемыми группами в плане эффективности выполнения тестового задания, являются достоверными и значимыми на 5%-ном уровне значимости ( $U = 44,5$ ,  $p = 0,05$ ). Данные представлены на рисунке 3.

Сравнение результатов первичного, промежуточного и итогового тестирования испытуемых контрольной и экспериментальной групп в 9-х классах позволило сделать заключение о том, что испытуемые после проведения с ними мероприятий по развитию интеллектуальных операций также более успешно стали справляться с предлагаемыми заданиями и продемонстрировали более высокий интеллектуальный уровень.

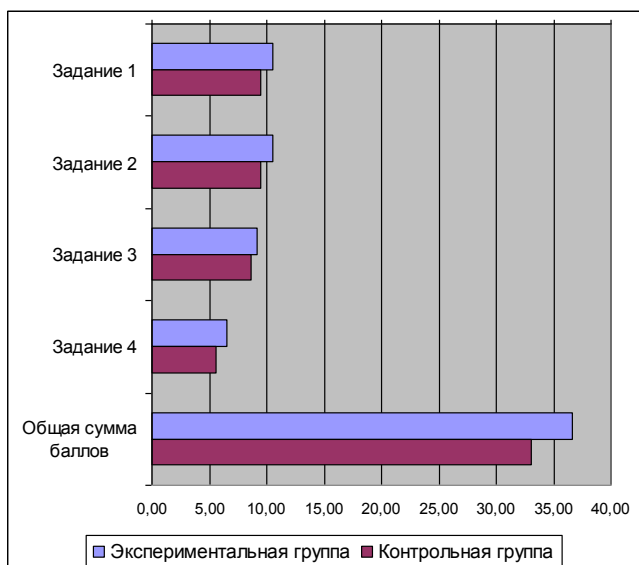


Рис. 3. Средние баллы по IQ тесту Кеттелла, полученные в экспериментальной и контрольной группе учащихся (9е классы)

Так, результаты промежуточного и итогового тестирования в экспериментальной группе также оказались достоверно выше, чем результаты первичного тестирования, что было подтверждено наличием достоверных различий между баллами по тесту, обнаруженных в результате применения непараметрического U-критерия Манна-Уитни и значимых на 5%-ном уровне статистической значимости ( $U=79,5$ ,  $p < 0,05$ ). В то время как результаты в контрольной группе изменились не столь значительно.

На рисунке 4 представлены результаты первичного, промежуточного и итогового измерения интеллекта у учащихся

экспериментальной и контрольной группах 9-х классов.

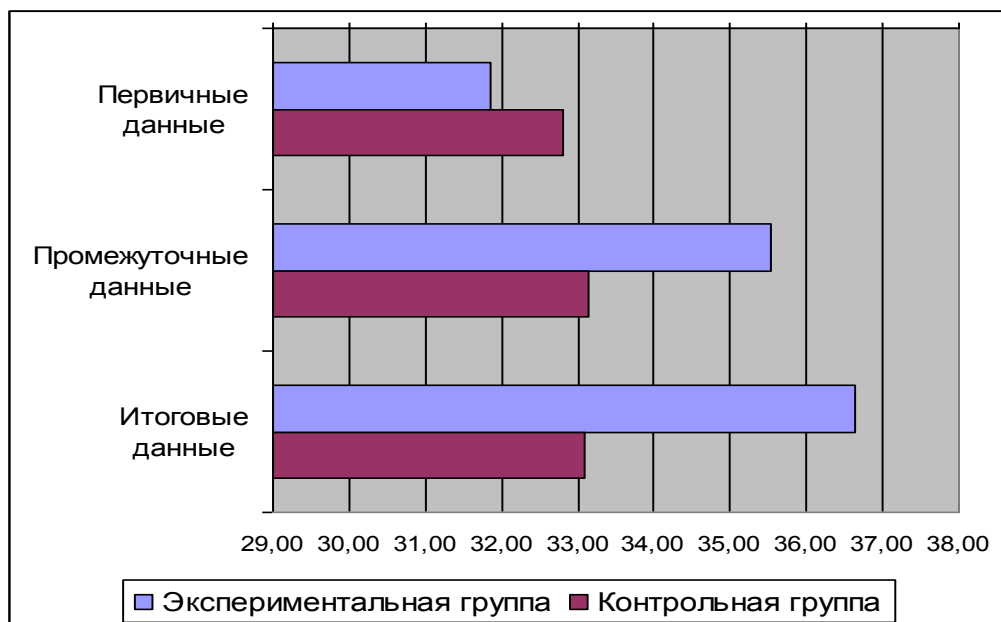


Рис. 4. Динамика результативности выполнения заданий IQ теста Кеттелла в экспериментальной и контрольной группах учащихся (9-е классы).

Высокие результаты в процессе обучения экспериментального класса позволяют сделать вывод об успешности применения предлагаемой методики развития интеллектуальных операций и распространить положительный опыт на другие классы средней школы.

В дальнейшем наша работа будет продолжена и одна из центральных задач исследования – выявление и развитие стратегии рефлексии освоения интеллектуальных операций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шадриков В.Д. «Ментальное развитие человека», М.: Аспект Пресс 2007 г.

#### ПОЛОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ ШКОЛЬНИКОВ

Эйгелис Г.В.

к.псих.н., зав.каф. психологии и акмеологии

Саратовский государственный технический университет

Саратов

Профессионализм педагогов подразумевает учет как индивидуальных особенностей ребенка, так и половых психологических различий школьников в преподавании учебного материала, оценивании знаний, формировании умений и навыков. Проблематичность применения половых психологических различий в учебной деятельности школьников заключается в неподготовленности учителей дифференцированно оценивать мальчиков и девочек, предлагать учебные задания в соответствии с полом ребенка. Однако систематическое обучение педагогов основам гендерной психологии сделает такой подход в образовании реальным и доступным. Вначале это обучение студентов в условиях профессионального обучения, затем посредством курсов повышения квалификации учителей, докладов на конференциях, педагогических советах и т.д. Учет половых социо-психологических различий школьников позволит оптимизировать обучение мальчиков, «некомфортность» которых в условиях женского обучения и воспитания признается многими исследователями (Бреслав Г.М., 1989; Еремеев В.Д., 2001; Клецина И., 1998). Экспериментально исследовано и научно обосновано преобладание у мальчиков пространственно-образного мышления, в связи с чем они превосходят девочек в решении нестандартных математических задач (Массобу Е.Е., Jacklin С.Н., 1975). Однотипные задачи угнетают мальчиков, отсюда их стремление решать задачи иным способом. Среди учеников начальной школы различий в математических способностях не обнаружено, проявляться эти различия начинают в подростковом возрасте, причем касаются они сложных форм мышления (Виноградова Т.В., 1993).

Девочки изначально превосходят мальчиков по вербальным и лингвистическим функциям. Речь девочек богаче по словарному запасу и по грамматическому строю, они лучше владеют речью и лучше воспринимают внешнюю информацию (Клецина И., 1998). Сочинения девочек, а также письменные рассуждения по тому или иному вопросу более емки по словарному разнообразию и содержанию, в них больше связанности и описательности, больше внимания к деталям. Мальчики пишут краткие сочинения, не вдаваясь в глубокий анализ и описание деталей, поэтому их сочинения оцениваются ниже, чем сочинения девочек. Однако более успешны мальчики в способности продуцировать творческие идеи, поэтому креативность их мышления

целесообразно учитывать и развивать. Данные о межполовых различиях в скорости и длительности сохранения информации достаточно противоречивы. По запоминанию цифр преимущества у мальчиков, а по запоминанию слов преимущества у девочек (Коновалова В.Ф., 1987). Мальчики-подростки и юноши на практических занятиях по предметам предпочитают задания, направленные на поиск объект исследования, выделение главных деталей в их строении, выявление определенных закономерностей. Девочки, напротив, тщательно выполняют схематические рисунки, делают грамотные и подробные подписи к ним. На вопросы в основном отвечают без выявления причинно-следственных связей, без сравнительного анализа (Эйгелис Г.В., 2003).

Объем внимания преобладает у девочек, характеристики быстроты работы у них выше, чего нельзя сказать о точности выполнения заданий (Егорова М.С., 1987). У мальчиков теснее, чем у девочек, выражены связи между скоростными показателями и объемом внимания; между устойчивостью и распределением внимания. У девочек больше развито произвольное внимание. Преобладание непроизвольного внимания у мальчиков-подростков проявляется в их частой отвлекаемости в процессе урока, в результате чего теряется целостность восприятия темы урока, снижается интерес к учебе в целом. Продолжая исследовать половые психологические различия школьников, мы провели изучение кратковременной памяти (тест «Память на числа»), мышления (тест «Выявление существенных признаков»), внимания (тесты Бурдона и Мюнстерберга) у разнополых подростков и старших школьников. Показатели кратковременной памяти у девочек подросткового возраста были достоверно выше ( $t=2,28$ ), чем у представителей противоположного пола. В старших классах половых различий по данному виду памяти не обнаружено. Использование теста «Выявление существенных признаков» позволило выявить более высокие результаты у девочек-подростков в сравнении с показателями мальчиков ( $t=2,5$ ). Критерий Стьюдента ( $t=0,92$ ) не показал достоверных межполовых различий по логическому мышлению у старших школьников. При изучении внимания школьников были изучены такие качества внимания, как объем, концентрация и избирательность внимания. Половые различия по объему внимания были выявлены в 6-х и 9-х классах ( $t=2,8$ ), в частности, девочки просматривали больше букв за одну минуту, чем мальчики. В 10-11-х классах юноши и девушки по объему внимания не отличались. Избирательность внимания у девочек-подростков также достоверно выше показателей мальчиков ( $t=2,9$  при  $p<0,01$ ). При исследовании концентрации внимания в 6-х классах девочки делали ошибок больше, чем мальчики. Достаточно низкие показатели концентрации внимания у шестиклассниц компенсируются, по-видимому, большим объемом внимания.

В заключение следует отметить, что половые психологические различия достоверно значимы в подростковом возрасте. В старших классах половые различия в когнитивных процессах не существенны. Выравнивание обусловлено активным взрослением мальчиков, которые догоняют девушек и в интеллектуальном развитии. Половая дифференциация в когнитивных процессах подростков, на наш взгляд, должна учитываться педагогами как в преподавании учебного материала, так и в оценивании разнополых учащихся.

## ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

### ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Бабаева Ю.Д.

к.псх.н., доц. факультета психологии, старший научный сотрудник  
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова  
Москва

Сабадош П.А.

к.псх.н.  
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова  
Москва

В настоящее время существует многообразие исследовательских позиций и точек зрения на природу творческих способностей и методы их диагностики. Широкое распространение получили когнитивный и личностный подходы. В последние годы все больше исследователей приходит к выводу о том, что рассмотрение такого сложного и многоаспектного явления, как творческие способности, только с какой-либо одной из этих позиций приводит к непреодолимым противоречиям. В этой связи отмечается необходимость целостного (холистического) подхода к изучению креативности, в рамках которого когнитивные и личностные, индивидуальные и социальные аспекты этого феномена представлены в неразрывном единстве.

В отечественной психологии идеи целостного подхода наиболее отчетливо представлены в работах Д.Б. Богоявленской, представителей школы О.К. Тихомирова и др. Перспективное направление в изучении креативности открывают разработанные В.Д. Шадриковым теории системогенеза деятельности и способностей. В рамках этого подхода любая способность рассматривается как свойство функциональных систем психики, обеспечивающих выполнение той или иной деятельности (Шадриков В.Д., 1997).

При анализе творческих способностей большое внимание уделяется также изучению мотивации. Необходимо подчеркнуть, что возникновение, развитие и актуализация мотивов тесно связаны с системой личностных ценностей человека, чему в контексте изучения творческих способностей до сих пор уделялось недостаточно внимания. Несмотря на значительное число публикаций, посвященных проблемам ценностей и ценностных ориентаций (ЦО), определение основных понятий до сих пор вызывает много споров (Morris C.V., Kluckhohn C., Rokeach M., 1973, Schwartz S.H., Ядов В.А., Леонтьев Д.А.).

Широкую известность получила концепция, разработанная в 60 - 70-х годах М. Рокичем, а также предложенный им метод прямого ранжирования ценностей, понимаемых как убеждения и разделенных на два основных класса: терминальные (ценности-цели), и инструментальные (ценности-средства).

Цель исследования: выявление специфики взаимосвязей субъективной ценности творчества с показателями креативности у подростков, а также с другими ценностями, факторами пола и образовательной среды.

Методики: тест «Ценностные ориентации» М. Рокича в адаптации (Ядов В.А., 1979); Краткий тест творческого мышления (КТТМ) Э.П. Торранса в адаптации (Щебланова Е.И., 1995); два варианта методики «Диагностика видов одаренности» - ДВО (С) и ДВО (В), разработанные Ю.Д. Бабаевой и Я.И. Варваричевой на основе теста «Карта одаренности» Д. Хаяна и М. Каффа; опросник, направленный на выявление субъективных представлений школьников о творчестве; авторская методика «Символы»; метод беседы.

В исследовании приняли участие 238 учащихся 9-х классов московских школ с различными профилями образования: универсальным, физико-математическим, языковым (школы с углубленным изучением иностранного языка).

Результаты и их обсуждение.

Ценностные ориентации. Терминальные ценности анализировались в целом по выборке, а также в связи с образовательным учреждением и полом учащихся. В целом по выборке выделяется три ценности с рейтингом, намного опережающим остальные: дружба (5,6), здоровье (5,9), любовь (6,6). Три ценности значительно отстают от прочих, среди них: творчество (12,1), счастье других людей (12,8), красота природы и искусства (13,4).

Были выявлены статистически значимые различия в ЦО, связанные с образовательным учреждением. Эти различия соответствуют определенным социальным стереотипам и гендерным ролям, принятие которых подтвердилось в ходе выборочных индивидуальных бесед. Так, выявленные особенности ЦО учащихся физико-математической школы совпадают с социальным стереотипом «математика» как человека с теоретическим складом ума, предпочитающего чувствам рациональность. ЦО девушек из специальных школ связаны с позицией «современной женщины», отстаивающей свою независимость и права, тогда как учащиеся обычной школы демонстрируют следование традиционной гендерной специфике социальных ролей.

Ценность творчества. Результаты проведенного нами исследования подтвердили полученные ранее данные о снижении ценности творчества у современных подростков (Бабаева Ю.Д., Сабадош П.А., Тютеева Э.Ш., 2005). В целом по выборке этот показатель оказался равным 12,1. Возможные причины такого отношения удалось уточнить в ходе индивидуальных бесед с учащимися, а также на основе анализа результатов, полученных с помощью методики «Символы» и разработанного нами опросника. Прежде всего, имплицитные представления старшеклассников о творчестве охватывают преимущественно его

художественные, артистические виды и не включают творчества научного, технического, социального. Кроме того, многие школьники отмечали связанную с творчеством уязвимость для критики, а также риск социального неодобрения поведения, выходящего за рамки стереотипов. Некоторые учащиеся вообще считают, что период обучения в школе «предназначен для получения знаний» и «не располагает к творчеству».

Структура ценностей в контрастных группах. Для детального анализа особенностей выборок выделялись контрастные группы с высокой (места 1-7) и низкой (места 14-18) ценностью творчества. Было обнаружено, что в первой из этих групп (с высокой ценностью творчества) значимо ниже, чем во второй, оказалась ценность семейной жизни, а в число трех важнейших терминальных ценностей наряду с творчеством (5,1) и друзьями (6,8) попадает свобода (6,8). Согласно данным, полученным в ходе бесед со старшеклассниками, творчество рассматривается многими из них как состояние внутренней свободы, либо путь ее достижения.

Между контрастными группами обнаружены также различия ЦО, связанные с полом испытуемых. Так, юноши из группы с высокой ценностью творчества относительно низко ценят материальную обеспеченность и высоко - развитие, а также красоту природы и искусства. Полученные результаты характеризуют юношей из первой группы как «идеалистов». В беседах с ними подтвердилась тенденция противопоставления материальных и духовных ценностей и предпочтения ценностей, названных Р. Инглхартом «постматериальными».

Креативность и субъективные представления о творчестве. Анализировались связи ЦО с показателями оригинальности и гибкости по КТТМ, полученными на подвыборках физико-математической и языковой школ. Обнаружены следующие статистически значимые корреляции: показатель оригинальности отрицательно коррелирует с ценностью активной деятельной жизни (-0,40) и положительно - с ценностью творчества (0,31); в женской подвыборке - с ценностью семейной жизни (0,47).

В анализ включались также субъективные представления испытуемых о возможности развить творческие способности и о наличии их у себя, зафиксированные с помощью специально разработанного опросника. Для старшеклассников оказалась характерной высокосвязанная корреляция мнения о развиваемости творческих способностей с показателем оригинальности (0,60). Кроме того, у девушек мнение о развиваемости творческих способностей также коррелирует с показателем гибкости (0,55). У юношей была обнаружена значимая корреляция мнения о развиваемости творческих способностей с ценностью развития (0,43), а также положительная корреляция субъективной оценки собственной креативности с ценностью жизненной мудрости (0,46) и отрицательная - с ценностью уверенности в себе (-0,54).

Таким образом, прослеживается связь имплицитных представлений о творчестве и его ценности с уровнем собственной креативности, которая, на наш взгляд, объясняется мотивирующей функцией этих представлений по отношению к творческой активности.

Анализ результатов, полученных с помощью опросников ДВО (В) и ДВО (С), показал, что самооценка старшеклассниками собственных творческих способностей существенно расходится с их же показателями по КТТМ (возможна как переоценка, так и недооценка учащимися своих способностей). Кроме того, при сравнении взрослого и подросткового вариантов опросника выявлены различия между тем, как учителя оценивают творческие способности своих учеников, и мнением самих старшеклассников. Это отчасти связано с различиями в имплицитных представлениях о творчестве, характерных для педагогов и учащихся.

Диагностические данные о субъективной ценности творчества в структуре других ценностей современного российского школьника, о показателях креативности и субъективных представлениях о ней имеют не только научное значение, их следует использовать для совершенствования школьного образования в целях развития творческого потенциала учащихся. Выявленные особенности ценностных ориентаций и их соотношения с креативностью, связанные с образовательной средой, открывают возможности для расширенного анализа эффективности различных образовательных систем.

## ТИПЫ РЕАГИРОВАНИЯ ПЕДАГОГА В КОНФЛИКТЕ ОНФЛИКТЕЪ

Башкин М.В.

асс. кафедры педагогики и педагогической психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Тип реагирования представляет собой совокупность поведенческих, вербальных и эмоциональных реакций человека, определяющих агрессивный способ поведения, уход или оптимальный способ разрешения им конфликта. Целью нашего исследования являлось выявление специфики типов реагирования педагога в ситуациях конфликта. В исследовании приняли участие 110 учителей, работающих в системе образования Ярославской и Архангельской областей.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: опросник «Диагностика личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач» (Эллерс Т.), личностный опросник «Диагностика уровня субъективного контроля» (Роттер Дж.), методика «Шкала оценки эмоциональной возбудимости» (Braithwaite V.A., в адаптации Рукавишниковой А.А., Соколовой М.В.), опросник «Оценка уровня волевого самоконтроля» (Эйдман Е.В., Зверков А.Г.), методика диагностики ведущего типа реагирования в конфликте (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.), опросник «Диагностика личностной креативности» (Вильямс Ф., в адаптации Туник Е.Е.), «Шкала оценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Кашапов М.М., Скворцова Ю.В.).

Проведенное анкетирование позволило определить трудности, которые испытывают педагоги в процессе разрешения конфликтных ситуаций. Более половины учителей (60 %) отметили, что основным барьером в конфликте для них является

нежелание оппонента принять точку зрения другого и, в случае необходимости, уступить ему. У 30 % опрошенных педагогов отсутствуют навыки эмоциональной саморегуляции в конфликте, что выражается в проявлении ими повышенной эмоциональности и вспыльчивости. Установлено, что наиболее эмоционально острыми для большинства опрошенных учителей являются конфликты, связанные с отсутствием у учащихся учебной мотивации и регуляцией детьми своего поведения в школе. Выявлено, что доминирующим качеством, определяющим типы реагирования педагога «Агрессия» и «Уход» в конфликте, является эмоциональная возбудимость. Установленная на основе корреляционного анализа (коэффициент корреляции г-Пирсона) положительная связь агрессии и отсутствия контроля над эмоциями ( $r = 0,28$  при  $p < 0,05$ ) свидетельствует о том, что учитель, не владеющий навыками саморегуляции и самоконтроля, склонен к проявлению в конфликте агрессивного типа реагирования.

Как показывают исследования М.М. Кашапова, стратегия ухода в конфликте может быть связана с надситуативностью мышления или с механизмами психологической защиты личности (Кашапов М.М., 2006). Таким образом, данный тип реагирования в конфликте может быть как деструктивным, так и конструктивным, в зависимости от того, какие детерминанты лежат в его основе.

Данные структурного анализа позволили определить, что в структуре базовых качеств педагога с оптимальным типом реагирования в конфликте наибольший «вес» получили настойчивость и робость. Педагогическая деятельность связана с необходимостью преодоления учителем различного рода трудностей, требующих от него мобилизации волевых усилий, которые связаны как с организацией педагогом учебного процесса, так и с регуляцией им собственного психического состояния. Настойчивость учителя проявляется в предъявлении им четких требований к учащимся и осуществлении контроля за их исполнением.

Наличие в структуре базовых качеств педагога робости может быть обусловлено соблюдением им одного из основных принципов педагогики - «не навреди». Робость проявляется, прежде всего, как осторожность, деликатность и предусмотрительность учителя при разрешении конфликта.

На основе результатов корреляционного анализа сделан вывод о том, что сформированность эмоционально-волевой саморегуляции, высокий уровень развития интернальности, качеств креативной личности, а также мотивация стремления к успеху связаны с выбором учителем в ситуации конфликта оптимального типа реагирования.

Нами определена также связь метакогнитивных знаний с поведением педагогов в конфликте. Доказано, что тип реагирования, направленный на оптимальное разрешение конфликта, имеет прямые связи с параметрами «метакогнитивные знания» ( $r = 0,34$  при  $p > 0,05$ ) и «приобретение информации» ( $r = 0,37$  при  $p > 0,05$ ). То есть, чем выше учитель оценивает свою способность приобретать и сохранять новые знания, справляться с различными ситуациями, тем выше вероятность выбора им в конфликте конструктивной стратегии поведения.

Обобщая результаты проведенного исследования, отметим, что оптимальный тип реагирования педагога в конфликтной ситуации подразумевает прежде всего реализацию им стратегии сотрудничества в условиях межличностного взаимодействия. В педагогической деятельности учитель несет профессиональную ответственность за конструктивное разрешение возникающих конфликтов. Способность педагога брать на себя ответственность за собственные действия и поступки, а также отклоняться от традиционных схем мышления способствуют эффективной реализации им оптимального типа реагирования в конфликте.

## РОЛЬ ДИВЕРГЕНТНОСТИ МЫШЛЕНИЯ В СИСТЕМОГЕНЕЗЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Григорьева М.В., к.пс.н., доцент кафедры психологии образования

Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы отмечается роль образования в создании условий для повышения конкурентоспособности личности, а ее способность быстро адаптироваться в условиях конкуренции признается важнейшим фактором успешного и устойчивого развития страны. Именно во взаимодействиях с образовательной средой у формирующейся личности появляется не только определенная сумма знаний и умений, но творческие способности и активная внутренняя позиция, позволяющая гибко и адекватно использовать свой интеллектуальный и личностный потенциал в соответствии с общественными и личными целями.

Взаимодействия школьника и образовательной среды организованы на основе структурного принципа и представляют собой иерархию психофизиологического, психологического и социально-психологического уровней, являющуюся результатом взаимосвязей эмоциональных, когнитивных, мотивационных и социально-психологических элементов и подсистем.

Динамизм условий взаимодействия школьника и образовательной среды, обусловленный динамикой современных общественных отношений, приводит к тому, что целостная система данных взаимодействий является гибкой и находится в постоянной динамике. Изменяются ее структура, соотношение различных элементов внутри отдельных подсистем и соотношения самих подсистем. Система взаимодействий школьника и образовательной среды функционирует также в зависимости от контекста ситуации взаимодействия и в соответствии с требованиями возрастных периодов.

В развитии системы взаимодействий школьника и образовательной среды ведущая роль принадлежит механизмам, заключающимся в согласовании функций элементов структуры в достижении целей функционирования всей структуры в целом. Согласованное функционирование структуры взаимодействий достигается за счет ее самоорганизации: создания оптимальной с точки зрения внешних требований и внутренних затрат структуры в условиях ее информационной открытости.

Функционирование и развитие структуры взаимодействий школьника и образовательной среды в кризисные моменты школьной жизни происходит нелинейно за счет гетерохронности развития составляющих ее элементов.



Изменения могут происходить внутри индивидуальной системы взаимодействий под влиянием изменений в классе как коллективном субъекте взаимодействий с образовательной средой.

Изменения качественных характеристик отдельных элементов субсистем могут по-разному влиять на функционирование всей системы в целом.

Изменения внутри когнитивной субсистемы, связанные с дивергентностью, основной характеристикой творческого мышления, позволяющей найти новые пути решения возникающих в процессе школьных взаимодействий проблем, будут вызывать трансформации во всей системе взаимодействий школьника и образовательной среды в зависимости от количества взаимосвязей между эмоциональной, когнитивной, мотивационной и социально-психологической субсистемами. При отсутствии или небольшом количестве значимых взаимосвязей между подсистемами на уровне класса, индивидуальные системы взаимодействий, в своих общих чертах, повторяют эти особенности более общих метасистем и являются плохо структурируемыми. В этом случае, увеличение дивергентности мышления приводит к нахождению индивидом новых связей между явлениями окружающего мира. Вновь появившиеся связи изменяют структуру когнитивной субсистемы: она становится более сложной. Однако четкости данная структура при этом еще достигает, в силу того, что ее начальное состояние связано с отсутствием или нечеткостью структуры.

Начальное состояние индивидуальной структуры взаимодействий с образовательной средой может повторять жесткую структуру характерных взаимосвязей для всего класса, обладающую большим количеством значимых взаимосвязей между субсистемами. В этом случае увеличение дивергентности мышления индивида может привести к ослаблению данных взаимосвязей и повысить возможность создания новых связей и отношений между подсистемами. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению познавательного и адаптационного потенциала школьника в его взаимодействиях с образовательной средой.

Динамика интеллектуальных составляющих когнитивной субсистемы системы взаимодействий школьника и образовательной среды определяется требованиями учебной деятельности и возрастными и индивидуальными особенностями когнитивной сферы личности ученика. Как было показано в ряде наших исследований, развитие интеллекта происходит волнообразно.

При переходе учащихся из начальной школы в среднее звено, обнаруживается общее снижение уровня интеллекта с высокого уровня до уровня выше среднего. При переходе из среднего звена гимназии в старшие классы уровень развития интеллекта учащихся повышается до высокого.

У учащихся 5 – 9 классов в условиях гимназии формируется способность применять знания не только для решения учебных задач, но и в системе общей картины мира. Сама картина мира формируется на основе научных понятий различных учебных предметов. Нередко интеллектуальная адаптация учащихся 5 – 9 классов гимназии успешно проходит не только в процессе учения в школе, но в большинстве случаев приобретает широкое распространение и во внешкольных ситуациях, связанных с активным применением учащимися своих интеллектуальных способностей.

В старших классах наблюдается тенденция обособления процессов когнитивной и социально-психологической субсистем взаимодействий школьника и образовательной среды. Если в начальной школе интеллектуальные способности связаны с социально-психологическими процессами в 57 % случаев, в средних классах – в 43 % случаев, то в старших классах гимназии корреляционная взаимосвязь интеллектуальных способностей и социально-психологической адаптации наблюдается в 33 % случаев.

Таким образом, у учащихся гимназии по мере продвижения от 1 класса к 11, в общем, наблюдается расширение сферы интеллектуальной деятельности, постепенный переход от применения своего интеллекта в учебных ситуациях до его применения во внешкольных ситуациях, связанных с интеллектуальной деятельностью. Одновременно происходит уменьшение случаев прямой взаимосвязи интеллектуальных способностей и успешности социально-психологической адаптации. Очевидно, с увеличением возраста гимназистов интеллектуальная деятельность все более обособляется от самочувствия в различных социальных условиях.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что развитие системы взаимодействий школьника и образовательной среды связано с особенностями ее структурных связей, изменением значимости ее отдельных элементов и цикличностью процессов разрушения четкой структуры и ее создания. Общее развитие системы взаимодействий школьника и образовательной среды происходит, таким образом, нелинейно.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Добина Н.И.

асп. кафедры педагогики и педагогической психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Новая парадигма образования, связанная с задачей обеспечения продуктивной адаптации человека в социуме, предполагает компетентностный подход. В силу того что общение является основой педагогической деятельности, коммуникативная компетентность рассматривается как одна из ключевых составляющих профессионализма педагога. В.Д. Шадриков предлагает рассматривать компетентность как характеристику субъекта деятельности - приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи. Важно отметить, что компетентность является результатом образования (Шадриков В.Д., 2006).

На наш взгляд, комплекс психологических дисциплин, включенных в программу подготовки будущих педагогов дошкольного образования, обладает достаточно весомым потенциалом для формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов. В педагогических колледжах на психологические дисциплины отводится 234 часа обязательных учебных занятий (ГОС СПО 2003 г.). Освоение данных дисциплин предполагает не только теоретическое изучение понятий «общение», «социальная перцепция», «взаимодействие», «средства общения», «конфликт» и т.п., но и формирование коммуникативных умений и навыков, развитие соответствующих способностей и личностных качеств обучающихся, которые в своем системном проявлении и являются основой коммуникативной компетентности будущих специалистов. Коммуникативная компетентность профессионала включает сочетание развитости речи с умением слушать, эмоциональной стабильностью, конфликтоустойчивостью, развитием волевых качеств, уверенностью в себе, потребностью выражать свои мысли и чувства, интересом к людям, креативностью, не менее важно также знание норм и правил общения. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов может быть эффективным только в том случае, если при изучении психологических дисциплин студенты, наряду с усвоением теоретических знаний, будут применять эти знания в практических заданиях, моделируемых условиях и конкретных педагогических ситуациях. Значимым обстоятельством является высокий профессионализм преподавателя, который должен владеть современными технологиями, обладать диагностическими и проектировочными умениями, способностью к рефлексии, креативностью и высоким уровнем коммуникативной компетентности. На наш взгляд, формирование коммуникативной компетентности будет наиболее эффективным, если начинать проводить соответствующую работу с будущими абитуриентами учебного заведения. Так, в программу одногодичных подготовительных курсов в Рыбинском педагогическом колледже введен предмет «Психолого-педагогический практикум», одним из разделов которого является 28-часовой социально-психологический тренинг.

Решение данных задач продолжается уже в колледже - при изучении психологических дисциплин. На занятиях используются активные методы обучения (проблемные лекции, групповая работа, творческие задания, моделирование ситуаций педагогического общения (педагог-ребенок, педагог-коллеги, педагог-родители), анализ ситуаций педагогического общения, дискуссии, обсуждения, эвристические беседы, игровые тренинговые методы, рефлексивные техники). На практических занятиях работа ведется в кругу - это объединяет, стабилизирует группу, создает благополучные межличностные отношения.

При применении на занятиях данных методов и приемов соблюдается определенная последовательность в их реализации: от максимальной помощи преподавателя студентам в выполнении заданий - к проявлению собственной активности студентами. Процесс обучения строится на сотрудничестве, партнерском общении преподавателя и студентов. На наш взгляд, это является залогом успеха, особенно на первоначальном этапе, при поступлении в колледж, т.к. среда профессионального образовательного пространства отличается от школьной в части демократизации взаимоотношений в системе «обучающийся-преподаватель». Проведенный нами опрос студентов по оценке эффективности практических упражнений, проводимых в рамках психологических дисциплин показали, что эти задания имеют высокую значимость для них, интересны и полезны. Особый интерес у студентов вызывают темы, связанные с умением слушать, рефлексировать, разрешать конфликты.

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ

Долгих Т.С.

Ивановский государственный университет  
Иваново

Тема творчества, в силу сложившейся в нашей стране культурной и социально-экономической ситуации, получила широкое распространение и вызвала всплеск интереса. В современном обществе сформировался запрос на креативных людей, которые оригинально мыслят, уверены в себе, готовы пойти на риск, любознательны и отличаются хорошо развитым воображением.

Несмотря на большое количество фундаментальных исследований в этой области, природа и факторы, влияющие на проявление творческого мышления, и по сегодняшний день остаются мало изученными. Р.Л. Солсо отмечает, что за последние 20 лет не возникло ни одной крупной теории (как это было с памятью или восприятием), которая смогла бы объединить рассеянные и иногда конфликтующие исследования творческого мышления.

По нашему мнению, творческое мышление необходимо рассматривать как систему, сочетающую в себе когнитивные и

эмоционально-личностные компоненты.

В данном исследовании мы предприняли попытку показать наличие взаимосвязи между дивергентным мышлением и психическим развитием школьников младшего подросткового возраста.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

- 1) Индивидуальные особенности человека (свойства личности, характер) влияют на проявление креативности.
- 2) Существует тесная взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития и уровнем развития творческого мышления.
- 3) Творческая продуктивность (более высокие показатели дивергентного мышления) зависит от того, считает ли человек себя творческим или нетворческим.
- 4) Существуют различия по всем вышеназванным показателям между девочками и мальчиками, т.е. дивергентное мышление связано с гендерными особенностями.

Цели и задачи исследования решались при помощи следующих методик:

- 1) Модифицированные креативные тесты Вильямса (САР) под редакцией Е.Е. Туник.
- 2) «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) Дж. Вана.
- 3) Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик.
- 4) Шкала личностной тревожности для учащихся 10 - 16 лет (О. Кондаш).
- 5) Тест Люшера (выявление эмоционального фона и вегетативного коэффициента).

В данном исследовании принимали участие учащиеся 5-х классов (46 человек) МОУ «Лицей № 21» г. Иваново. В результате анализа полученных данных мы сделали следующие выводы.

Дивергентное (творческое) мышление является системой, которая включает в себя интеллектуальные и неинтеллектуальные факторы. В частности, нами была обнаружена взаимосвязь факторов творческого мышления и индивидуально-личностных особенностей учащихся младшего подросткового возраста: лабильность, спонтанность, любознательность, тревожность и уровень интеллектуального развития.

Нами была зафиксирована тенденция снижения интеллектуального показателя по мере снижения творческого критерия. Можно утверждать, что интеллект и креативность в этом возрасте мало дифференцированы, а потому развитие одного может способствовать развитию и другого.

Кроме того, творческая продуктивность (высокие показатели творческого мышления) обеспечивается уверенностью человека в своей креативности ничуть не меньше, чем наличием самих творческих способностей.

Гендерные различия среди учащихся 5-х классов с разным уровнем дивергентного мышления незначительны. Это показывает, что, как мальчики, так и девочки, в полной мере могут проявить себя как творческие личности.

## ДИАГНОСТИКА КОМПЕТЕНЦИИ МОТИВАЦИИ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Заверткин Л.Е.

асп. кафедры психологии труда и организационной психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Проблема учебной мотивации - одна из важнейших и острейших проблем организации учебного процесса. Помимо непосредственного обучения предмету, важной задачей учителя является выявление ведущих мотивов конкретного ученика и организация учебного процесса в направлении подкрепления тех из них, которые способствуют формированию позитивной мотивации учения. Весь спектр приемов и умений педагога, направленный на формирование у учащегося желания учиться, можно обозначить термином «компетенция мотивации».

В структуру компетенции мотивации входят следующие показатели:

- умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности;
- умение создавать условия для обеспечения позитивной учебной мотивации и преодоления негативной;
- умение создавать условия для самомотивирования учеников.

Выделив ряд конкретных приемов, наиболее способствующих реализации каждого структурного блока, можно предпринять попытку исследования уровня развития компетенции мотивации у педагога при помощи механизма самооценивания. Дабы избежать субъективизма, стоит параллельно проводить оценку выраженности качеств того же педагога группой экспертов, состоящей из его коллег, знающих стиль работы и основные приемы, используемые данным педагогом.

Задача по отработке методов диагностики компетенции мотивации стоит в современном обществе очень остро, так как может значительно способствовать развитию механизма аттестации педагогов, с одной стороны, и улучшению качества образования посредством привлечения внимания педагогов к своим «слабым» сторонам, с другой.

В результате анализа материалов, затрагивающих изучение оценочных методов и факторов, влияющих на оценку экспертом испытуемого, мы выделяем тревожность и социально-психологический климат, так как они, по нашему мнению, будут оказывать наиболее заметное влияние на оценку в педагогическом коллективе школы.

Высокий уровень тревожности может повлиять как на оценку собственных качеств (занижение - как мотив избежать дополнительной ответственности, завышение - как страх нареканий и обвинений в непрофессионализме), так и на оценку качеств коллег (завышение из желания избежать возможных неприятностей у коллег).

Благоприятный социально-психологический климат, как нам кажется, будет способствовать более объективному экспертному

оцениванию, так как в подобных коллективах преобладает атмосфера здоровой конкуренции и взаимопонимания. Неблагоприятный социально-психологический климат может привести к необъективным экспертным оценкам в силу присутствующих в коллективе разногласий и негативных эмоциональных установок.

Гипотезы:

1) Уровень тревожности испытуемого влияет на точность его субъективной оценки компетенции мотивации и на адекватность оценки им компетенции мотивации других испытуемых.

2) Социально-психологический климат в педагогическом коллективе влияет на адекватность экспертной оценки компетенции мотивации.

Нами было проведено исследование, в ходе которого замерялась компетенция мотивации у педагогов общеобразовательных учреждений.

Опросный бланк диагностики компетенции мотивации создан на основе «Методики оценки компетенций педагога», разработанной Лабораторией профессионального и личностного развития.

Выборка состояла из 60 педагогов, исследование проводилось на базе средних школ города Ярославля. В ходе исследования были использованы следующие методы:

- метод самооценки компетенции мотивации;
- метод экспертной оценки компетенции мотивации;
- методика диагностики уровня тревожности (Тейлор Дж., адаптация Немчинова Т.А.);
- методика диагностики социально-психологического климата в коллективе (Лутошкин Л.Н.).

Педагоги оценивали выраженность компетенции мотивации у всех членов педагогического коллектива, к которому они принадлежат, включая их самих, что позволило нам достичь анонимности, а также выявить интегральную оценку компетенции мотивации для каждого из участников исследования.

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод о наличии довольно высокого уровня сформированности компетенции мотивации у значительной части выборки (40 %). Нами установлено, что в это число входят в основном педагоги, имеющие первую и высшую квалификационные категории, работающие по специальности более пяти, но менее 20 лет. В то же время в числе испытуемых выделялись группа педагогов с низким уровнем сформированности компетенции мотивации (20 %). В данную группу вошли педагоги без квалификационной категории, с небольшим опытом работы (до трех лет). Вероятно, это можно объяснить недостаточной степенью сформированности психологической системы деятельности за время обучения в вузе и отсутствием длительного практического опыта.

Исходя из нашей гипотезы, педагоги, обладающие высоким уровнем тревожности, будут иметь тенденцию к занижению оценки собственной компетенции мотивации. В то же время они завышают оценки компетенции мотивации своим коллегам. Для проверки гипотезы выборка была разделена на две группы. К первой мы отнесли педагогов с высоким уровнем тревожности, ко второй - с низким и средним. Эти группы сравнивались по преобладающим оценкам компетенции мотивации. Нами проведен анализ достоверности различий между этими группами ( $t=2,39$  при  $p=0,01$ ; различия достоверны) и установлено, что педагоги, обладающие высоким уровнем тревожности, чаще занижают баллы при оценивании своей компетенции мотивации и завышают их при оценивании компетенции мотивации коллег.

Была проверена вторая гипотеза. С этой целью осуществлена диагностика социально-психологического климата в трех педагогических коллективах, принимавших участие в нашем исследовании. В итоге социально-психологический климат одного из них можно охарактеризовать как «неблагополучный», в то время как в остальных он соответствует норме.

Мы предположили, что в коллективах с неблагополучным социально-психологическим климатом будет наблюдаться тенденция давать заниженные, либо завышенные экспертные оценки компетенции мотивации. Построенные по результатам самооценки гистограммы были соотнесены нами с гистограммами, построенными по результатам экспертной оценки.

В коллективах с благополучным социально-психологическим климатом были выявлены незначительные различия в экспертных оценках своих коллег. В коллективе, где социально-психологический климат характеризуется как неблагоприятный, данные экспертной оценки отличались от результатов самооценки (как в сторону занижения, так и в сторону завышения).

Стоит отметить факт нежелания педагогов идти навстречу каким-либо исследованиям, затрагивающим сферу их профессиональной компетентности в целом и компетенции мотивации в частности. Вероятнее всего, это вызвано нежеланием допускать посторонних в свой рабочий процесс либо со страхом порицания в результате выявления низкого уровня профессионализма. Данный аспект не был исследован и представляет потенциальный научный интерес для других исследователей.

## ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Ивугина Е.П.

к.пед.н., доц. кафедры практической психологии  
Вятский государственный гуманитарный университет  
Киров

В педагогической литературе накоплен богатый исследовательский опыт, обращенный к проблемам профессионального становления будущего учителя (Абдуллина О.А., Вербицкий В.И., Гребенкина Л.К., Роботова А.С., Родионова Н.Ф., Сенько Ю.В., Сластенин В.А. и др.), который выступает фундаментом общепрофессиональной подготовки педагогов. Особую актуальность приобретает изучение вопросов специальной подготовки учителя в условиях модернизации образования, и, как показывает анализ научной литературы и практической деятельности, приоритетное значение здесь принадлежит формированию диагностической компетентности будущего специалиста. Динамично изменяющаяся социальная среда приводит к изменению поведения, стиля общения современных школьников. Все это требует использования адекватных способов их изучения, соответствующих знаний и умений, которыми необходимо овладеть студентам в период обучения в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности. Одним из видов ее, на наш взгляд, является диагностическая компетентность, сущность которой не определена и методика формирования не разработана, что требует специального научного изучения.

Проблема формирования диагностической компетентности у студентов педагогических специальностей сложна и многоаспектна. На наш взгляд, необходимо рассматривать данную проблему в контексте концепции компетентностного подхода, получившей достаточно глубокое обоснование в научных трудах В.А. Болотова, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.А. Петрова, Дж. Равена, И.Д. Фрумкина, В.Д. Шадрикова и др.

Кроме того, понятия «компетентность», «компетенция» раскрыты в работах А.Т. Глазунова, Э.Ф. Зеера, Е.Е. Ефимовой, Н.В. Ивановой, И.В. Назаровой, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др. Рассмотрению проблемы общей методологии диагностики как специфического вида познания посвящен ряд работ философов (Тарасова К.Е., Копнина К.Е., Целищева Е.И., Шамарина П.И. и др.). На основе теории формирования целостной личности раскрыты сущность и особенности педагогической диагностики, ее место и роль в работе учителя (Белова М.К., Ингенкамп К., Клауер К., Кочетов А.И., Курилова М.И., Резников М.С. и др.). Психология познания педагогом личности учащегося, методы и методики отслеживания успеваемости и психического развития школьника рассматриваются известными психологами и педагогами (Бадмаев Б.Ц., Батаршев А.В., Гильбух Ю.З., Гуревич К.М., Жабицкая Л.Г., Жутикова Н.В., Левченко И.Ю., Ратанова Т.А., Реан А.А., Фридман Л.М., Щуркова Н.Е. и др.). Исследована и описана система диагностики воспитанности (Битинас Б.П., Голубев Н.К., Катаева Л.И., Шилова М.И. и др.).

Концепция нашего исследования строится на признании того, что компетентность - категория деятельностная, которая проявляется в готовности к деятельности в новых динамичных социокультурных и профессиональных условиях. Формирование компетентности предполагает и формирование ресурсов субъекта, которые можно подразделить на внутренние (знания, умения, навыки, ценности, мотивы, психологические особенности) и внешние (обеспечивают реализацию внутренних в различных ситуациях).

Вышеизложенное позволило нам дать следующее определение диагностической компетентности студентов педагогических специальностей: «диагностическая компетентность - готовность будущего педагога, которая проявляется в синтезе позитивного отношения к диагностике, психолого-педагогических знаний и умения применять их в ходе изучения учащихся и школьных коллективов в условиях практической педагогической деятельности».

Наибольший потенциал в процессе формирования диагностической компетентности у студентов принадлежит, на наш взгляд, аудиторной и самостоятельной работе студентов, педагогической практике. Поскольку именно эти формы в большей мере способствуют успешному формированию как внешних, так и внутренних ресурсов субъекта образовательного процесса. Учитывая наметившуюся тенденцию сокращения часов аудиторных занятий со студентами, необходимо использовать потенциал самостоятельной внеаудиторной учебной и учебно-научной деятельности студентов, когда каждый студент может работать для достижения максимального результата в оптимальном для себя режиме.

Рассматриваемое нами на теоретическом этапе положение о том, что диагностическая компетентность включает в себя не только знания, умения и навыки, но и внутреннюю мотивацию учения, достижение учащимися лично значимых результатов, позволило в качестве ведущих направлений анализа и оценивания в структуре диагностической компетентности рассмотреть мотивационный, когнитивный и деятельностный критерии.

Методы исследования: метод моделирования; педагогический эксперимент, проводившийся в естественных условиях и включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; наблюдение; анкетирование; тестирование; качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Для выявления общего уровня сформированности диагностической компетентности использовались следующие методы.

При изучении мотивационного критерия основной метод - наблюдение; анализ продуктов деятельности использовался в рамках самостоятельной работы студентов, где акцент больше ставился на активности и творческом подходе к решению поставленных задач (тест «Отношение к творчеству»); анкетирование студентов применялось при изучении отношения к диагностической деятельности (позитивное, нейтральное, отрицательное); метод тестирования использовался для изучения состояния тревоги и неуверенности (тест Спилбергера-Ханина), самооценки и уровня притязаний (тест Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации Прихожан А.М.); готовность к диагностической деятельности изучалась с помощью теста «Готовность к саморазвитию и самосовершенствованию».

Когнитивный критерий исследовался по результатам самостоятельной работы студентов; их вовлеченностью в научно-практическую деятельность; анкетирование по самооценке диагностических знаний (не сформированы, сформированы в средней степени, высокой уровень сформированности); а также по итогам беседы и отчета в ходе педагогической практики.

Деятельностный критерий анализировался по сформированности ряда диагностических умений с помощью метода анкетирования (умение определять «зоны ближайшего развития» учащихся; умение определять, к какому типу личности и темперамента относится ученик; умение правильно диагностировать педагогическое явление; умение прогнозировать развитие личности и коллектива; умение создавать условия для развития индивидуальных особенностей и др.).

Результаты исследования: результаты проведенного мониторинга сформированности диагностической компетентности у студентов в экспериментальной и контрольной группах показывают тенденцию роста общего уровня в экспериментальной группе и незначительную положительную динамику роста в контрольной группе, что позволило нам сделать вывод об эффективности применения предлагаемых дидактических средств в процессе формирования диагностической компетентности у студентов различных педагогических специальностей. Выявлено, что в начале эксперимента контрольная и экспериментальная группы были примерно равны по уровню сформированности диагностической компетентности. В контрольной группе на низком уровне было 38 % студентов, 42 % участников исследования находились на среднем уровне, 20 % имели высокий уровень сформированности. В экспериментальной группе сформированность диагностической компетентности на низком уровне составляла 37 %, на среднем 41 %, высокий уровень выявлен у 22 % студентов.

В результате реализации модели по формированию диагностической компетентности определены положительные изменения у студентов в экспериментальной группе: низкий уровень – 12 %, средний уровень – 58 %, высокий уровень – 30 %. В контрольной группе студентов результаты вторичной диагностики показали: низкий уровень – 34 %, средний уровень – 45 %, высокий – 21 %.

Применение методов математической статистики (критерий U-Манна-Уитни) позволило установить значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по уровню изучаемых критериев диагностической компетентности ( $p \leq 0,01$ ) при реализации модели процесса формирования диагностической компетентности. Для сопоставления эмпирических данных использовался критерий Т-Вилкоксона, который позволил установить положительные сдвиги по всем измеряемым критериям диагностической компетентности в экспериментальной группе.

Выводы: анализ современных тенденций модернизации российской системы высшего профессионального образования показывает, что особую значимость приобретает изучение вопросов специальной подготовки учителя. Динамично изменяющаяся социальная среда приводит к изменению поведения, стиля общения современных школьников. Все это требует использования адекватных способов их изучения, соответствующих знаний и умений, которыми необходимо овладеть студентам в период обучения в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности. Одним из ее видов является диагностическая компетентность.

## ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Каганкевич Е.В.

директор ОСаО «Ингосстрах» (филиал в г. Тверь)

к.псх.н.

Торжок

Одним из ключевых вопросов в проблематике системогенеза профессиональной деятельности является вопрос о профессионально-важных качествах (ПВК) - индивидуальных качествах субъекта деятельности, влияющих как на эффективность деятельности, так и на успешность ее освоения (Шадриков В.Д., 1982). В настоящее время все более распространенным становится взгляд, согласно которому к числу ПВК относят творческое профессиональное мышление, позволяющее обеспечить гибкость в поиске форм и методов достижения цели, быстроту принятия решений и самомотивацию профессионального развития. Таким образом, формирование творческого профессионального мышления на этапе профессионального обучения становится одной из важнейших задач профессионального учебного заведения.

Профессиональное творчество предполагает нахождение новых нестандартных способов решения профессиональных задач, анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений. Результатами профессионального творчества могут быть как новое понимание предмета труда, новые теоретические подходы (идеи, законы, концепции, принципы, парадигмы), так и новый подход к способам профессиональных действий с предметом труда (новые модели, новые технологии, правила), ориентировка на получение принципиально новых результатов, привлечение новых групп потребителей своего продукта и т.д. По мнению А.К. Марковой, профессиональное творчество чаще опирается на профессиональное мастерство, опыт специалиста, но бывает, что специалист переходит на уровень профессионального творчества раньше, чем он овладевает мастерством, находя и предлагая новые профессиональные решения, что очень важно поощрять в будущих специалистах уже на стадии профессиональной подготовки (Маркова А.К., 1996). Таким образом, творческое мышление студентов является основой для формирования их творческого профессионального мышления, и рассматривается нами как вид мышления, предшествующий профессиональному творческому мышлению, проявляющийся в создании или открытии объективно или субъективно нового в теоретической или практической областях, связанных с будущей профессиональной деятельностью, и формировании индивидуального стиля профессионального самоопределения.

С позиций концепции системогенеза профессиональной деятельности, разрабатываемой В.Д. Шадриковым и его последователями (Карпов А.В., Поваренков Ю.П., Нижегородцева Н.В., Ансимова Н.П., Кашапов М.М., Орел В.Е., Карпова Е.В., Черемошкина Л.В. и др.), мы рассматриваем освоение профессиональной деятельности как творческий процесс, который

подчиняется общим закономерностям принятия творческого решения различного рода проблем (учебных, производственных, управленческих). Уровень обнаружения проблемности, в свою очередь, определяется спецификой мышления субъекта труда: его гибкостью, изменчивостью в поиске форм и методов достижения цели, способностью к переносу, «сцеплению» новых сведений с прежним опытом, диалектичностью, рефлексивностью (Кашапов М.М., 2006).

Исследования, проводимые сотрудниками лаборатории профессионального и личностного развития Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова под руководством М.М. Кашапова, а также в рамках концепции непрерывного формирования творческого мышления и проблемно-алгоритмического подхода (НФТМ) М.М. Зиновкиной, свидетельствуют о том, что формирование творческого мышления требует системного подхода и может успешно реализовываться на всех ступенях образования с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности. В процессе изучения основных подходов к формированию творческого мышления нами определены основные стадии формирования творческого мышления на этапе профессионального обучения:

- 1) Подготовительная, цель которой - выявление уровня сформированности и особенностей творческого мышления студентов на начальном этапе обучения.
- 2) Теоретическая, предполагающая формирование системы понятий, связанных с творческим потенциалом личности и возможностями его повышения, с основными качествами (характеристиками) творческого мышления.
- 3) Алгоритмическая, направленная на формирование у студентов практических навыков (системы действий) оперирования полученными знаниями на репродуктивном уровне, а также умения формулировать идеальный конечный результат, выделять и разрешать противоречия на элементарном уровне, осуществлять поэтапный анализ проблемных ситуаций, вербализовывать свои затруднения.
- 4) Творческая - с выходом на генерирование идей. Ее целью является формирование у студентов таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, оригинальность, системность и т.д.

Приступая к разработке и реализации программы формирования творческого профессионального мышления студентов, мы учитывали, что успешность формирования творческого мышления на этапе профессионального обучения во многом определяется наличием информации об уровне сформированности основных качеств творческого мышления на более ранних этапах развития личности. В число таких качеств входят способность к анализу, синтезу, сравнению и установлению причинно-следственных связей, обобщению и отбрасыванию несущественного; критичность мышления (обнаружение разного рода рассогласований, ошибок) и способность выявлять противоречия; прогнозирование возможного хода развития; способность видеть любую систему или объект в аспекте прошлого, настоящего, будущего; выстраивать алгоритм действия, генерировать новые идеи и предъявлять решения в образно-графической форме и т.д. (Григорович Л.А., 1998). Именно поэтому на первой стадии предусмотрена диагностика уровня сформированности и особенностей творческого мышления обучающихся.

В нашем подходе развивается идея Б.М. Теплова о творческом аспекте мышления, в частности, о возможности сочетания двух противоположных требований: гибкости в подходе к однажды принятым планам и упорства в отстаивании этих планов. С аналогичным «конфликтом» нередко приходится сталкиваться и в процессе обучения: с одной стороны, необходимо выработать у обучающихся устойчивые умения и навыки, с другой - приучать их к варьированию способов деятельности. Данное противоречие просматривается при переходе от третьей к четвертой стадии формирования творческого мышления: существует мнение, что алгоритмизация действий не оставляет места для творчества. Однако, как показывают исследования, проводимые под руководством М.М. Кашапова, третья стадия, характеризующаяся максимальным присутствием логического мышления, создает условия для осознания проблемности в конкретной профессиональной или учебно-профессиональной ситуации. Осознание проблемности приводит к возникновению профессиональной проблемной ситуации и стимулирует решение задачи, стоящей перед специалистом (Кашапов М.М., 2006). Особое внимание в ходе занятий уделяется развитию у студентов ряда новых качеств: потребности в новой идее, видении проблемы там, где другие люди ее еще не видят; способности замечать альтернативы, видеть предмет труда с совершенно новой стороны; способности к быстрому переключению и преодолению барьеров; способности к мысленному включению себя в систему предметов и средств труда; способности обращать внимание на необычные, порой кажущиеся незначительными события; готовности критически относиться к установленным общепринятым истинам и к новым идеям; умению создавать новые комбинации из известных сочетаний, осуществлять все эти мысленные преобразования применительно к разным сторонам труда - предмету, средству, результату и т.д.

Говоря о возможностях формирования творческого мышления студентов, необходимо подчеркнуть огромную роль педагога в этом процессе. В работах М.М. Кашапова, Е.В. Коточиговой, Ю.Н. Кулюткина подчеркивается момент сопряженности творчества учителя с творчеством других субъектов учебной деятельности, в первую очередь обучающихся. Профессиональная компетентность преподавателя (и прежде всего преподавателя специальных дисциплин), принятие творческого подхода, стремление к саморазвитию, гибкость в оценках, нешаблонность в принятии решений являются важными условиями развития творческого мышления будущих специалистов. В соответствии с целями и задачами формирования творческого мышления студентов мы проанализировали два подхода к проблеме: обучение способам креативного поведения и мышления (Матюшкин А.М.) и специальную организацию среды для формирования креативности (Дружинин В.Н., Панов В.И., Слободчиков В.А. и др.). В контексте профессионального обучения нам представляется более целесообразным использовать приемы формирования творческого мышления с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности при одновременном создании максимально благоприятных, но в то же время естественных условий творческого развития личности студентов.

Пошехонова Ю.В.

к.псх.н., доц. кафедры педагогики и педагогической психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Креативность является мощным фактором развития личности, определяющим ее готовность изменяться, отказываться от различных стереотипов. Если творчество понимается как специфический процесс, привязанный к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Креативность проявляется в быстроте, гибкости, точности, оригинальности мышления, богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, отказе от стереотипных способов мышления. Существенным условием актуализации этой способности является самообладание и уверенность в себе. Определяется креативность не только качеством мыслительных операций (гибкость, беглость, оригинальность, точность), но и личностными характеристиками, особенностями навыков и умений, которые вовлекаются в креативный процесс на различных его этапах. В отечественной и зарубежной литературе широко представлены исследования, направленные на изучение креативности. Большой интерес к этой проблематике породил и множество подходов к пониманию креативности и к способам ее изучения.

А. Маслоу и К. Роджерс рассматривали креативность как универсальную характеристику, связанную с оптимальной психологической зрелостью личности. Другие исследователи сопоставляли креативность с интеллектом. Так, Е.Р. Торранс полагал, что творческая активность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. Напротив, Г.Ю. Айзенк, опираясь на значимые (но все же невысокие) корреляции между IQ и тестами Дж. Гилфорда на дивергентное мышление, высказал точку зрения, что креативность есть компонент общей умственной одаренности. Далее в результате работы ряда американских психологов (Мэккиннона, Баррона и др.) появилась «теория порога», или «теория ветвления», согласно которой креативность и интеллектуальность связаны до определенного уровня, выше которого креативность является независимой переменной (Богоявленская Д.Б., 2002).

В.Н. Дружининим креативность трактуется как такое качество личности, которое характеризует ее активную, преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность адаптивная, реактивная (Дружинин В.Н., 1991). Формы креативности, ее операционное определение были тщательно разработаны отечественными авторами в рабочей концепции одаренности (Рабочая концепция одаренности, 1998).

Проблема социального интеллекта также привлекает большое число исследователей. Э. Торндайк впервые ввел термин «социальный интеллект» в 1920 году, понимая под ним «дальновидность в межличностных отношениях». Позднее Г. Оллпорт определял социальный интеллект как способность высказывать быстрые суждения о людях и способность прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. По Дж. Гилфорду, социальный интеллект есть интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации.

В отечественную психологию понятие «социальный интеллект» было введено Ю.Н. Емельяновым (1985), который понимал под ним устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

Придерживаясь концепции Дж. Гилфорда, под социальным интеллектом мы понимаем интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации. Креативность мы определяем как способность продуцировать принципиально новые, необычные идеи, выходить за пределы традиционных схем мышления и поведения и, вслед за Н.Ф. Вишняковой, полагаем, что в структуру творческого потенциала личности входят такие компоненты, как творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность/эмпатия, чувство юмора, творческое отношение к профессии. В соответствии с центральной идеей концепции системогенеза деятельности, предложенной В.Д. Шадриковым (1982, 1994), мы рассматриваем психологическую структуру деятельности как целостное единство психических компонентов, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. Поскольку профессиональная деятельность обладает свойствами системы, характеризующейся наличием функциональных связей между отдельными ее компонентами, особый интерес для нас представляет вопрос о соотношении креативности как качества личности и особенностей социального интеллекта.

Нам представляется крайне любопытным тот факт, что имеющиеся в литературе результаты исследований взаимоотношений между креативностью и социальным интеллектом носят весьма противоречивый характер. К примеру, согласно исследованиям И.М. Кыштымовой, все показатели социального интеллекта школьников значимо повышаются при позитивной динамике уровня креативности (2002). В то же время, есть данные, что высокий уровень социального интеллекта иногда развивается в качестве компенсации низкого уровня развития предметного (общего) интеллекта и креативности (Леонгард К., 1981). Д.В. Ушаков отмечает, что в современном обществе социальный интеллект выступает компонентом творчества (2004).

Проведенное нами совместно с О.В. Павлицак исследование было направлено на изучение особенностей взаимосвязи креативности и социального интеллекта инженеров (n=19). Используемые методики: методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (адаптация Е.С. Михайловой); опросник «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова). Любопытен тот факт, что 68,4 % испытуемых характеризуются средне-слабым уровнем социального интеллекта, т.е. обладают социальным интеллектом ниже среднего, 31,6 % представляют собой средневыборочную норму, т.е. обладают средним социальным интеллектом. Таким образом, в нашей выборке отсутствуют представители как нижнего уровня социального интеллекта, так и двух верхних.



Суммарный показатель социального интеллекта инженеров положительно коррелирует только с оригинальностью в представлении «Я-идеального» образа ( $p \leq 0,01$ ). В рамках анализа отдельных субтестов зафиксированы следующие результаты. Показатель уровня социального интеллекта по субтесту №1 («Истории с завершением») не имеет связей ни по одному параметру креативности. Установлены связи между показателями уровня социального интеллекта по второму субтесту («Групповые экспрессии») и творческим мышлением реального ( $p \leq 0,05$ ) и идеального ( $p \leq 0,05$ ) образов, с любознательностью реальной ( $p \leq 0,05$ ) и идеальной ( $p \leq 0,01$ ) и с реальным воображением ( $p \leq 0,01$ ). Зафиксировано, что чем выше у человека показатель социального интеллекта по третьему субтесту («Вербальные экспрессии»), тем выше у него показатели по параметру оригинальности его «Я-идеального» ( $p \leq 0,01$ ). Выявлена прямая связь между уровнем социального интеллекта по субтесту №4 («Истории с дополнением») и развитостью чувства юмора ( $p \leq 0,05$ ).

Сопоставление возраста и показателей креативности образа «Я-реальный» выявило отсутствие связей. Однако зафиксированы отрицательные корреляционные отношения между возрастом испытуемых и рядом показателей креативности образа «Я-идеальный»: любознательностью ( $p \leq 0,05$ ), интуицией ( $p \leq 0,05$ ), чувством юмора ( $p \leq 0,01$ ) и творческим отношением к профессии ( $p \leq 0,01$ ).

Полученные результаты отражают сложность отношений между креативностью и социальным интеллектом и требуют их дальнейшего, более глубокого системного осмысления и изучения.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОЛЖНОСТНОЙ ИНСТРУКЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Угарова М.Г.

к.псих.н., рук. отдела социально-психологического сопровождения образовательной практики Городского центра развития образования г. Ярославля  
Ярославль

Одной из актуальных задач, решаемых службой практической психологии Ярославской области, является стандартизация собственной деятельности. Необходимость данной работы связана с недостаточной проработанностью документов, регламентирующих деятельность педагога-психолога ОУ на федеральном уровне.

В данной статье освещаются вопросы использования в деятельности педагога-психолога должностной инструкции специалиста.

На современном этапе развития службы практической психологии Ярославской области возможности этого документа не используются педагогами-психологами и администрацией ОУ в полной мере. Так, по опросам педагогов-психологов ОУ г. Ярославля, только у 30 % специалистов разработана должностная инструкция, а регулярно вносят изменения в собственные должностные инструкции 10 % специалистов. Общепринятой практикой педагогов-психологов ОУ является использование в качестве основного документа, регламентирующего их деятельность, план работы на год. Однако данный документ не может выполнять ряд важных функций, определяющих позицию педагога-психолога в ОУ.

Применение должностной инструкции затрудняется тем, что на данный момент времени не существует типовой, рекомендуемой к применению Министерством образования и науки РФ должностной инструкции педагога-психолога, а также отсутствием опыта по составлению и использованию в деятельности педагога-психолога должностной инструкции.

Структурно стандартная должностная инструкция состоит из следующих пунктов: общие положения, квалификация специалиста, должностные обязанности, ответственность специалиста, права специалиста, взаимодействие и связи специалиста. Рассмотрим основное содержание должностной инструкции педагога-психолога ОУ.

Пункт 1. «Общие положения». В пункте должно быть обозначено подчинение педагога-психолога. Кроме того, в этом пункте может обозначаться количество рабочих часов неделю и график работы, если педагог-психолог принят на работу на часть ставки или если директор ОУ или педагог-психолог настаивают на внесении данного пункта. В пункте может быть указано, что директор ОУ делегирует полномочия управления деятельностью педагога-психолога заместителю директора по учебно-воспитательной работе или заместителю директора по воспитательной работе.

Пункт 2. «Квалификация специалиста» включает в себя требования к образованию, стажу педагога-психолога. В этом пункте приводится перечень документов, которые необходимо знать педагогу-психологу ОУ, перечисляются области знаний педагога-психолога, необходимые для осуществления поставленных задач. В данный пункт необходимо вносить изменения при появлении новых документов, регламентирующих деятельность педагога-психолога. Желательным является перечисление новых областей знаний и умений, появившихся после прохождения курсов повышения квалификации педагогом-психологом. При перечислении областей знаний, в которых молодой специалист является компетентным, следует опираться на диплом об образовании специалиста.

Пункт 3. «Должностные обязанности» представляет собой максимально конкретизированные функции сотрудника, его должностные обязанности. Для наглядности их следует описывать глаголами действия, например: выполнять, обрабатывать, контролировать.

Пункт «Должностные обязанности» состоит из двух частей. Первая часть представляет собой относительно устойчивую характеристику деятельности педагога-психолога, построенную на основе целей и задач, представленных в нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность педагога психолога. Во второй части указываются те цели, задачи, направления деятельности и виды работ, которые непосредственно реализуются педагогом-психологом в ОУ.

Пункт 4. «Ответственность специалиста» подчеркивает, что работник отвечает за невыполнение своих обязанностей, со ссылкой на законодательство, которое определяет вид и меру ответственности в каждом случае. В пункте определяется ответственность педагога-психолога за жизнь и здоровье детей, за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязанностей. В пункт

необходимо вносить изменения после появления новых или изменения нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность педагога-психолога.

Пункт 5. «Права специалиста» представляет собой перечисление основных прав педагога-психолога касающихся участия в управлении ОУ, корректировки планов и способов собственной деятельности, получения информации и т.д. В пункте перечисляются ресурсы (трудовые, материальные, информационные) и тот объем, в котором педагог-психолог может использовать их для выполнения своей работы. В пункт необходимо вносить изменения и дополнения в соответствии с изменениями в структуре управления и функционирования ОУ.

Пункт 6. «Взаимодействие и связи специалиста» характеризует совместную деятельность педагога-психолога со специалистами ОУ и других ведомств, разделение полномочий между специалистами. Кроме того, в пункте можно указать, какие документы и от кого педагог-психолог может требовать (по каким вопросам, в какие сроки, при каких условиях, формы связи и т. д.). Коррекция содержания данного пункта возможна при изменении штатного расписания ОУ, изменения схемы взаимодействия между специалистами ОУ и других ведомств.

При составлении должностной инструкции необходимо учитывать не только документы, характеризующие деятельность служб практической психологии, но и деятельность образовательного учреждения:

- характеристики контингента ОУ (количество обучающихся, их национальную и половозрастную принадлежность, количество полных, неполных, малоимущих семей, количество учащихся, участвующих в олимпиадах, рекомендованных на ПМПК, стоящих на внутришкольном учете в КДН, успеваемость учащихся и т.д.);
- характеристика коллектива ОУ (образование, возраст, стаж, квалификация, профессиональные интересы и т.д.);
- характеристики ОУ (расположение учреждения и особенности микрорайона, наличие на базе ОУ экспериментальной площадки, ОМЦ, профильных классов и классов СКК, участие в конкурсах различного уровня, разнообразие используемых учебных программ и т.д.).

Данные характеристики отражены в следующих документах:

- социальный паспорт школы;
- программа развития ОУ;
- отчет о деятельности ОУ за учитываемый период;
- муниципальные и региональные показатели результативности деятельности ОУ.

Администрация образовательного учреждения и (или) педагог-психолог при создании должностной инструкции может опираться на квалификационные требования, предъявляемые к педагогу-психологу, документы местных органов власти, способствующих определению содержания деятельности педагога-психолога и обозначению приоритетных направлений его деятельности.

При создании должностных инструкций за основу можно также брать рекомендации, разработанные для государственных учреждений. Должностная инструкция разрабатывается на основе тарифно-квалификационной характеристики педагога-психолога, утвержденной Приказом Минобразования РФ от 31.08.95 № 463/1268 по согласованию с Министерством труда РФ (постановление Минтруда России от 17.08.95 № 46), с изменениями и дополнениями, внесенными приказом Минобразования РФ и Госкомвуза от 14.12.95 № 622/1646 по согласованию с Минтруда РФ (Постановление Минтруда РФ от 22.11.95 № 65), приказа Министерства образования РФ от 01.03.2004 № 945 «О режиме рабочего времени педагогических работников образовательных учреждений».

Использование должностной инструкции регламентирует деятельность, профессиональные взаимосвязи педагога-психолога как внутри образовательного учреждения, так и вне его.

Внесение изменений в пункты должностной инструкции позволяет также отразить профессиональный рост педагога-психолога, изменение его профессиональной позиции в ОУ. Молодые специалисты при составлении должностной инструкции имеют возможность ограничить свое участие в тех видах деятельности ОУ, в которых не являются достаточно компетентными.

Таким образом, использование должностной инструкции в деятельности педагога-психолога ОУ укрепляет авторитет специалиста в коллективе ОУ, повышает эффективность его деятельности.

## ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ О КОНФЛИКТАХ

М.А. Юферова, к.пс.н., ст. преподаватель кафедры педагогической психологии,

Н.О. Хрусталёва, студентка 5 курса специальности «Педагогика и психология», педагог-психолог гимназии № г. Рыбинска Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Процесс обучения в современной общеобразовательной школе насыщен множеством конфликтов, различных по происхождению, форме и напряженности. Целью нашего исследования является изучение индивидуальных характеристик педагога, определяющих специфику его субъективного представления о конфликтах. В данной статье представлены анализ причин педагогических конфликтов с точки зрения педагогов, работающих на разных ступенях обучения.

Исследование проводилось с марта по май 2009 года на базе гимназии г. Рыбинска. В исследовании приняло участие 30 педагогов в возрасте от 25 до 55 лет, все испытуемые – женщины.

Каждому педагогу для индивидуального заполнения был предложен ряд методик: анкета «Причины возникновения конфликта», разработанная нами; методика «Конфликтная личность» (составитель Н.А. Литвинцева); методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (авт. Е.П. Ильин, П.А. Ковалев); методика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» (авт. Н.В. Журин, Е.П. Ильин).

### Описание процедуры обработки эмпирических данных

На первом этапе анализа, была произведена первичная категоризация представлений о причинах возникновения конфликтов. Также все представления были разнесены на 4 группы в зависимости от участников конфликта. Общий характер ответов позволяет выделить 8 единиц контента, в соответствии с которыми оценивалось каждое высказывание

Для выделения **типичных** представлений педагогов о конфликте была произведена кластеризация матрицы распределения представлений испытуемых о конфликте по единицам контента.

### Описание и интерпретация результатов эмпирического исследования

Таблица 1.

Частота упоминания педагогических ситуаций в представлениях педагогов о причинах возникновения конфликтных ситуаций.

Педагогическая диада	Частота упоминания диады (%)
1. конфликт в диаде учитель-ученик	86,7 %
2. конфликт в диаде учитель-учитель	10,0 %
3. конфликт в диаде учитель-родитель	46,7 %
4. универсальные причины конфликтов	20,0 %

Как видно из приведенной таблицы подавляющее большинство испытуемых считают, что конфликтные ситуации в педагогическом процессе возникают чаще всего с учениками. Таким образом, представления педагогов о конфликте концентрируются в основном на диаде учитель-ученик, что обусловлено естественной спецификой их деятельности, в которой именно взаимодействие с учащимся занимает большую часть рабочего времени учителя и требует наибольших когнитивных и эмоционально-волевых ресурсов. Второй по частоте встречаемости ситуацией взаимодействия в представлениях о конфликте у педагогов выступает диада учитель-родитель. В этой связи целесообразно рассмотреть распределение частоты встречаемости в представлениях педагогов этой диады по возрасту учащихся (см. Таблица 2).

Таблица 2.

Частота упоминания диады «учитель-родитель» в представлениях педагогов о причинах возникновения конфликтных ситуаций.

Параллель	Частота упоминания диады (%)
Начальная школа	13,3 %
Среднее звено	23,3 %
Старшие классы	10,0 %

Как видно из таблицы, педагоги среднего звена в своих представлениях о конфликте рассматривают родителей в качестве его участников значительно чаще. По сравнению с начальной школой у педагога среднего звена снижается частота ситуаций взаимодействия с родителями. Причем появление родителей детей этого возраста в школе в силу особенностей подросткового периода чаще обусловлено какими-то негативными факторами, например, «вызов родителя в школу». Такая ситуация по своей сути является эмоционально значимой и изначально носящей определенный отрицательно-эмоциональный фон. Поэтому вероятность возникновения конфликтов с родителями педагоги среднего звена оценивают выше, чем коллеги в младших или старших классах.

Педагоги младших классов воспринимают взаимодействие с родителями как необходимый атрибут развития своих учеников, своей деятельности, выступая при этом референтом не только для ребенка, но и для его родителей. Как следствие вероятность восприятия взаимодействия с родителями младших школьников как конфликтного снижается.

Наконец, в старших классах ребенок уже воспринимается педагогами как относительно самостоятельный субъект взаимодействия и потенциально конфликтные ситуации решаются уже непосредственно с ними, что и ведет к снижению субъективной оценки вероятности конфликтов с родителями.

Таблица 3.

Распределение средних значений единиц контента в зависимости от ступени школьного обучения

Единицы контента \ Параллель	Начальная	Среднее звено	Старшие классы	Вся выборка
------------------------------	-----------	---------------	----------------	-------------

	школа			
«Экстернальное» отношение педагогическому конфликту к	1,00	0,85	0,70	0,83
«Интернальное» отношение педагогическому конфликту к	0,14	0,69	0,70	0,57
.Нарушение дисциплины, невыполнение "ролевых" обязанностей	1,00	0,77	0,60	0,77
Недостаток коммуникативных компетенций	0,29	0,46	0,30	0,37
Нарушение общепринятых, этических правил поведения	0,14	0,31	0,50	0,33
Непрофессионализм педагога	0,14	0,31	0,30	0,27
Проблема оценивания учебной деятельности (отношение к оценкам)	0,43	0,23	0,10	0,23
Проблемы, связанные с ближайшим окружением участников конфликта	0,14	0,08	0,00	0,07

Как видно из таблицы «экстернальное» отношение к причинам возникновения любых педагогических конфликтов явно преобладает над «интернальным». В большинстве своем педагоги причину конфликтов видят не в себе или коллегах, а в обстоятельствах, особенностях поведения ученика, родителя или руководства. Наибольшую выраженность эта тенденция имеет у учителей начальной школы. Отсутствие склонности возлагать ответственность за возникновение и развитие конфликта на педагога, вероятно, детерминирована у них недопустимостью мысли о своей неправоте при взаимодействии с учениками младшего школьного возраста.

Во многом подобное отношение выступает своеобразным защитным механизмом и сопряжено с феноменом профессиональной деформации педагогов. Известно, что наиболее типичными деформациями педагога являются авторитарность, доминантность, дидактичность и догматизм. Эти характеристики возможно и провоцирует «экстернальное» отношение педагога в собственных представлениях о конфликте.

Остальные единицы контента в высказываниях учителей встречаются значительно реже. Однако необходимо отметить, что для педагогов различных уровней школьного обучения наиболее принципиальными причинами возникновения конфликта являются принципиально различные ситуации. Так, для учителей начальной школы это – отношение к оцениванию учебной деятельности. В этом представлении заключено убеждение, что конфликты как с учениками, так и с их родителями вызваны чаще всего недовольством получаемыми учениками оценками.

Педагоги средней школы более значимой причиной конфликта считают неумение общаться, нежелание найти общий язык и другие проявления коммуникативной компетентности.

Наконец, учителя старших классов оценивают нарушение этических правил поведения и «общечеловеческих» принципов, как одно из центральных условий возникновения конфликтной ситуации.

Обозначенная тенденция объясняется динамикой развития личности ученика. Для младших школьников учебная деятельность выступает особо значимой и успешность в ней как ученики, так и педагоги рассматривают как важнейший показатель собственной личностной эффективности. В подростковом возрасте происходит смена ведущей деятельности с учебы на общение и уже факторы коммуникативной успешности выходят на первый план. В старших классах происходит окончательное формирование морально-нравственных принципов поведения, и именно эта сфера начинает доминировать в представлениях педагогов о факторах возникновения конфликтов.

Таким образом, система представлений педагогов о конфликтах детерминирована особенностями развития личности ученика. Учителя выделяют причины возникновения конфликтов в значимых для своих учеников сферах. Следовательно, именно учет возрастных особенностей детей выступает в качестве важнейшего фактора адекватного отношения к конфликтным ситуациям и способствует выработке наиболее конструктивных реакций на конфликт.

## СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ

### ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РБ

Барков В.А.  
д.пед.н., проф., декан факультета психологии  
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
Гродно

Семчук Л.А.  
к.псих.н., доц., зам. декана факультета психологии  
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
Гродно

Баркова В.В.  
преп. кафедры физического воспитания  
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
Гродно

Проблема сохранения психофизического здоровья учителя в системе непрерывного образования для Республики Беларусь является достаточно актуальной. Общество заинтересовано в высоких потенциальных возможностях субъекта труда. Оно стремится создавать необходимые условия для обеспечения психофизического развития людей. Но это зависит от индивидуального здоровья и обусловлено уровнем жизнеобеспечения, образом жизни, экологией. Ярко выраженным фактором в деятельности педагога выступают экономические и социальные проблемы в обществе, которые в совокупности с профессиональной деятельностью отражаются на общем его состоянии, снижая уровень психофизического здоровья, от которого в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения. Здоровье как экономический фактор предусматривает:

- сохранение в образовании профессионалов высокого уровня, чье здоровье определяет стабильность результатов их труда;
- смену психологических установок на здоровье как на социально-экономическое благополучие в системе конкуренции и выживания.

Психофизическое здоровье находится в тесной взаимосвязи с педагогической, профессиональной средой и если не учитывать ее специфические особенности, то между ними возникает конфронтация, появляются серьезные заболевания, присущие исключительно педагогической профессии: педагогическая усталость, синдром сгорания, психическое утомление. Чтобы этого не произошло, необходимо выявлять характерные особенности психосоциальных факторов психического и физического здоровья и профессионального развития личности педагога (Ширманова О.В., 2002; Шпаков А.И., 2001).

Исследования психофизического здоровья, проведенные ранее, не могут претендовать на сравнительный анализ с тем состоянием организма учителей, которое имеет место в настоящее время и продиктовано неудовлетворенностью многими современными условиями, возникшими в силу трансформации образования в рамках его содержания, кризисных экономических проблем в обществе: попыткой перехода на 12-летний срок обучения и возвратом к 11-летке, 10-балльной системой оценивания успеваемости учащихся, их подготовкой к централизованному тестированию, пятидневной учебной и шестидневной рабочей неделей, сокращением курсов повышения квалификации до двух недель, низкой заработной платой, возросшими требованиями к организации воспитательной, идеологической, внеклассной работы, сокращением рабочих мест, жилищными условиями и т.д., т.е. возникли ярко выраженные условия конфронтации психофизического здоровья с усложняющейся профессиональной деятельностью.

Возрастает неудовлетворенность педагога собой и своей жизнью. Пренебрежение эмоциями, презентующими в сознании потребности, желания и мотивы, приводит к ложным жизненным выборам на основе внешних норм и требований, а не собственных склонностей и интересов. Имеют место трудности установления теплых, доверительных контактов с коллегами, учениками и их родителями, получение социальной поддержки.

Актуальной, социально значимой остается проблема зависимости: здоровье учителя - эффективность его профессиональной деятельности - психологическое самочувствие учащихся, т.е. забота общества о здоровье педагога будет способствовать укреплению психического здоровья его учеников (Астапов В., 2000).

В частности, наши исследования проблем психофизического здоровья будущих учителей - студентов Гродненского государственного университета имени Я. Купалы (n=240) показали то, что из них около 15 % по состоянию физического здоровья отнесены к специальной медицинской группе, причем большинство из них были признаны больными еще в период обучения в базовой (41 %) и средней (31 %) школе, а остальные - в дошкольном возрасте (6 %), начальной школе (17 %) и в вузе (5 %) (Барков В.А., 2002).

С точки зрения психологии норма здоровья - это сформированность позитивных личностных сил, обеспечивающих здоровье.

Психическое здоровье означает зрелость, сохранность, и активность механизмов личностной саморегуляции (Митина Л.М., 1998). Болезненное психическое состояние связано с некоторой степенью дезадаптации. Профессиональное здоровье учителя – это способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность и развитие личности учителя во всех условиях протекания профессиональной деятельности.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей психофизического здоровья педагогов в системе непрерывного образования.

Изучение психофизического здоровья учителей физической культуры и начальных классов, работающих в Гродненской области с помощью разработанной нами анкеты, адаптированной по своему содержанию к данному контингенту педагогов. В исследовании приняло участие 103 учителя начальных классов и 95 учителей физкультуры. Все лица женского пола. Сбор материала осуществлялся в период прохождения учителями курсов повышения квалификации.

Изучение особенностей образа жизни и профессиональной деятельности педагогов, отличающихся условиями и содержанием трудовой деятельности, оказывающих специфическое влияние на их психофизическое состояние, дает основание заключить следующее:

- по субъективным оценкам учителя физической культуры имеют более высокий уровень физического здоровья, чем учителя начальных классов;
- возникновение хронических заболеваний в среднем приходится на возраст 23 года вне зависимости от специфики педагогического труда;
- причины появления хронических заболеваний, по мнению респондентов, кроются в бытовой и педагогической деятельности;
- учителя начальных классов чаще болеют, чем учителя физической культуры;
- по мнению респондентов в большей степени ухудшают физическое здоровье человека условия труда и алкоголь, а улучшают – самостоятельные занятия физической культурой, лекарственные растения;
- причиной появления гиподинамии у педагогов является отсутствие времени для занятий физической культурой;
- педагоги в основном удовлетворены жилищными условиями и условиями, в которых они трудятся;
- проблематичным остается отношение педагогов к вредным привычкам (курению, алкоголю), как способу восстановления физической и умственной работоспособности;
- выявленное нами ранее превосходство в физическом и психическом здоровье будущих учителей физической культуры над будущими педагогами начальной школы, сохраняется на протяжении их трудовой деятельности.

На психофизическое здоровье учителей оказывают существенное влияние условия местожительства (город или село), характеризующиеся разнообразными и в тоже время достаточно специфическими экологическими, социальными, бытовыми и др. факторами.

С этой целью был проведен анкетный опрос городских (n=315) и сельских (n=122) респондентов так же в период прохождения ими курсов повышения квалификации.

В результате исследования были получены следующие выводы и предложены пути профилактики и коррекции имеющихся отклонений в психофизическом здоровье педагогов:

1. Проблема сохранения психического здоровья учителя в системе непрерывного образования для Республики Беларусь является актуальной. Доминирующим фактором, таящим в себе наибольший резерв, является здоровый образ жизни: характер труда, отдыха, питания, двигательная активность и т.д. В современных условиях особое значение приобретает включение трудового этапа в орбиту проблем социализации.

2. Профессиональная педагогическая деятельность вызывает нарушения в состоянии систем и функций организма учителей, которые в большинстве случаев ведут малоподвижный образ жизни, имеют различные нарушения в состоянии здоровья, возникшие в период трудовой деятельности, и проблемы с питанием. Учителя физической культуры обладают более высоким уровнем физического здоровья за счет более высокого уровня его формирования в школьные и студенческие годы по сравнению с коллегами – учителями начальных классов. Учителя, работающие в сельской местности, отличаются более активным двигательным режимом, положительно отражающемся на их психофизическом здоровье, чем городские.

3. Установлено, что 49,3 % педагогических работников Гродненской области признают себя нездоровыми людьми, 62,5 % имеют хронические заболевания, причиной которых является педагогическая и бытовая деятельность. Среди болезней преобладают заболевания сердечно-сосудистой системы (27,6 %), желудочно-кишечного тракта (19,3 %), ЦНС (17,1 %) и др. Выявлено негативное отношение педагогов к своему здоровью: 23,4 % педагогов курит, тем самым как бы снимая стрессовые состояния, 10,9 % испытывает удовольствие от приема спиртного. Не регулярно питается 53,3 % респондентов, 12,4 % – недоедает, а 7,3 % – переедает. 50,4 % имеет поверхностный сон, 21,7 % живет в неудовлетворительных условиях, половина критически оценивает условия своей работы.

4. Большинство педагогов положительно оценивают роль физической культуры для укрепления здоровья, однако у 74,2 % нет свободного времени и лень заниматься массовым спортом. Основной массе учителей присуща потребность в двигательной активности после работы и в выходные дни. Необходима разработка эффективных и доступных мероприятий по повышению мотивации педагогов к ведению здорового образа жизни, создание необходимых условий для занятий физической культурой, введение обязательного ежегодного мониторинга психофизического здоровья учителей, материальное и моральное стимулирование тех, кто бережно относится к своему здоровью.

5. Наиболее эффективными и доступными реабилитационно-оздоровительными психолого-педагогическими технологиями коррекции здоровья учителя являются оздоровительные физические упражнения, а также методы их использования и формы организации занятий с учетом диагноза, степени нарушения здоровья, доступных оздоровительных систем и потребности педагога в занятиях желанными видами физических упражнений: (15,2 % хотят заниматься туризмом, 14,6

% - ездой на велосипеде, 13,9 % - аэробикой, 6,6 % - плаванием, 5,3 % - легкой атлетикой, 4,6 % - спортивными играми, 3,3 % - рыбной ловлей, 2,6 % - атлетизмом). Остальные 33,9 % не имеют склонности к двигательной активности (р(0,05).

6. Важным составным компонентом жизнедеятельности каждого человека является овладение теоретико-методическими основами самоконтроля, дающего информацию о состоянии психики, физическом и функциональном состоянии организма. В систему последипломного образования (ИПК) необходимо ввести курс лекций по здоровому образу жизни работников системы образования.

7. На уровне Министерства образования Республики Беларусь следует создать научное направление медико-психолого-педагогической профилактики и охраны профессионального здоровья учителя, которое должно разработать комплексную программу по охране и управлению психическим здоровьем учителей, подкрепленную на экономическом, информационном, профилактическом, диагностическом, оздоровительно-восстановительном и лечебном уровне.

8. На базе областных институтов развития образования создать для педагогов Центры функциональной диагностики, обеспечивающие мониторинг за психофизическим состоянием учителей, выявление нарушений в состоянии их здоровья, оказание возможной медико-психологической помощи в период курсовой переподготовки, обеспечение рекомендациями по коррекции собственного здоровья по месту жительства.

9. В дальнейшей научной работе разработать медико-психолого-педагогические стратегии исследований, направленные на формирование психофизического здоровья, обеспечивающего в полном объеме профессиональный рост учителя. В высших и средних педагогических учебных заведениях ввести спецкурс «Профессиональное здоровье педагога».

Одним из видов психологического вмешательства в учебный процесс может быть гигиенический подход, целью которого считается профилактика психического здоровья в школе путем проведения консультирования учителей, которых психолог обучает различным методам личной психотехники, аутогенной тренировки, медитации, элементам самоанализа и т.д.

Полисистемная связь здоровья с процессом труда учителя предполагает использование новых оздоравливающих технологий, прогнозирующих моделей в интересах охраны здоровья учителя.

Выполненные нами предварительные исследования вывели нас на мысль о необходимости более детального изучения факторов, вызывающих отклонения от норм психофизического здоровья педагогов и поиска эффективных немедикоментозных средств его профилактики и коррекции в зависимости от возраста, пола, преподаваемого предмета, места жительства учителя с использованием организованных и самостоятельных форм занятий.

Концепция «Профессиональное здоровье» как процесс научного осмысления практики жизни и труда учителей предусматривает разработку комплексной (межведомственной) программы по охране и управлению их здоровьем, подкреплению во всех звеньях: информационном, профилактическом, диагностическом, оздоровительно-восстановительном, лечебном и спортивном.

## ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ В ПРОФЕССИЯХ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОГО ТИПА

Буянкина М.А.

асс. кафедры общей и педагогической психологии

Владимирский государственный гуманитарный университет

Владимир

В настоящее время в психологической литературе существует достаточное количество работ рассматривающих проблему психического выгорания. Большая часть этих работ посвящена анализу этого явления в профессиях субъект-субъектного типа, хотя имеются работы, в которых приведены данные, свидетельствующие о том, что и в профессиях субъект-объектного типа зафиксированы явления психического выгорания.

Субъект-объектные отношения всегда представляли предмет научного интереса для целого ряда смежных с психологией наук и являются междисциплинарной проблемой, что обусловлено непосредственной связью с теорией построения адаптивного поведения, которое, в свою очередь, существенно определяется мерой влияния среды и оценкой соответствующего поведения. Следовательно, субъект-объектные отношения и образующая деятельность как их составная часть непосредственно базируются на теории самоорганизации и общих принципах ее построения. В общем случае субъект - объектные отношения и формирующая их деятельность имеют комплексный характер и протекают как под непосредственным влиянием со стороны среды, так и конкретного носителя знаний.

На сегодня изучение данной проблемы характеризуется тем, что под структурной организацией субъект-объектных отношений понимается сложная система взаимообусловленных отношений сторон, которая направлена на получение определенного позитивного результата.

Психологический характер деятельности предусматривает рассмотрение ее в качестве сложного и динамического явления. Структурный анализ деятельности проводится с разными целями, и при этом используется широкое многообразие типов и наборов основных структурных компонентов. Анализ структуры деятельности представлен в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и др.

В психологии труда сформулированы и используются методология, принципы, методы и технологии профессиографического анализа деятельности. Н.А. Токарев в своей работе указывает, что применение принципа системного анализа для психологического изучения профессий означает, что любая профессиональная деятельность должна рассматриваться, как сложный многоуровневый объект, имеющий свою внутреннюю структуру (Токарев Н.А., 1990).

Ю.П. Поваренков считает системообразующим фактором профессионального становления личности конвергенцию индивидуальных и социальных факторов. Автор особо отмечает, что их соотношение меняется по мере профессионализации личности. На первых этапах профессионализации ведущая роль отводится профессиональной социализации, а на более поздних

- профессиональной индивидуализации (Пономаренко В.А., 1992).

Е.А. Климов обращаясь к проблеме профессионального самосознания, выделяет в качестве основных психических регуляторов труда следующие: образ объекта труда, это чувственный, репрезентативный, конкретный образ и репрезентативный отвлеченный образ. Далее выделяются образ субъекта труда это - актуальный «Я-образ», обобщенный образ-Я и образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений: осознание своих потребностей; эмоций и эмоциональных отношений; осознание своего характера; осознание своей личностной направленности и мировоззрения в ходе взаимодействия с другими людьми в трудовом процессе (Климов Е.А., Носкова О.Г., 1992).

В.Д. Шадриков выделяет три взаимосвязанных аспекта трудовой деятельности: предметно-действенный, физиологический, психологический (Шадриков В.Д., 1982).

А.К. Маркова выделяет близкое понятие - «профессиональную компетентность», понимаемую как «индивидуальная готовность человека выполнять данную работу на высоком уровне» (Маркова А.К., 1996).

Рассуждая о соотношении «личностного» и «профессионального». А.К. Маркова считает, что «личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального» (Маркова А.К., 1996).

В литературе имеется ряд работ по проблеме профессиональных деструкций деятельности, одной из которых является процесс психического выгорания (Геллерштейн С.Г., Безносков С.П., Маркова А.К., Зеер Э.Ф.), но при этом в исследовании В.Е. Орла процессу психического выгорания придается статус самостоятельного феномена, проявляющегося как в профессиях субъект - субъектного так и профессиях субъект - объектного типов.

В исследованиях ряда авторов указывается, о наличии процессов психического выгорания в профессиях субъект - объектного типа наряду с другими профессиональными деструкциями. Исследованию причин возникновения выгорания в «субъект-объектных» видах труда, как общепрофессионального феномена посвящен ряд зарубежных работ (Collins V., A.A. Dolan S. L., Renaude S., Hellesoy O., Gronhaug K., Kvitastein O. и др.)

Проблеме «профессионального» выгорания в профессиях субъект-объектного типа уделяется внимание в монографии В.Е. Орла, в которой автор указывает: «Возникновение проблемы выгорания первоначально, как социальной проблемы, а затем и исследовательской, было обусловлено тем мощным отрицательным эффектом, который оно оказывало на профессиональную деятельность и особенности поведения профессионалов».

В.Е. Орел при изучении особенностей структурно-уровневой организации выгорания в профессиях «субъект-объектного» типа утверждает: «Специфика структуры отдельных составляющих выгорания заключается в меньшей степени интенсивности и глубины их проявлений по сравнению с профессиями «субъект-объектного» типа и в изменении положения симптомокомплексов в общей иерархии компонентов выгорания. Существенным отличительной особенностью организации подструктур выгорания в профессиях «субъект-объектного» типа является преобладание их проявлений на индивидуальном и организационном уровнях, что вызвано трансформацией межперсонального уровня путем изменения его содержания» (Орел В.Е., 2005).

В отечественной литературе примерами изучения проявления выгорания в несоциальной сфере могут выступать работы по анализу феномена «излетанности» в летной деятельности (Пономаренко В.А., 1992), а также работников основного производства в металлургии (Тернопол В.Я., 2001).

Отметим, что многочисленные исследования факторов, которые влияют на «выгорание», так и не дали на сегодня ответов на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления, какова основная его причина: личностные черты, характеристики деятельности, особенности взаимодействия с клиентами или факторы рабочей среды? Все это - отражение общего методологического вопроса о взаимодействии личности и профессии.

Среди них наиболее интересные работы К. Маслак и М. Лейтер (Maslach C., Leiter M.P., 1997). Основная идея подходов этих авторов заключается в том, что «выгорание» является результатом несоответствия между личностью и работой. Увеличение этого несоответствия повышает вероятность возникновения «выгорания». Авторы выходят за рамки интерперсонального подхода и рассматривают «выгорание» как проявление коррозии человеческой души в целом, независимо от типа профессиональной деятельности.

Таким образом, исходя из вышесказанного можем предположить, что в профессиях субъект-объектного типа, в отличии от профессий субъект-субъектного типа, возникновение синдрома «психического выгорания» связано с индивидуализацией личности по отношению к профессиональной деятельности. В то время как в профессиях субъект-субъектного типа важную роль играют межличностные отношения работников и коллективное принятие решений.

В итоге, можно утверждать, что исследование проблемы возникновения и протекания синдрома «психического выгорания» в профессиях субъект-объектного типа актуальны на сегодняшний момент. Это вызвано высокой теоретической и практической значимостью этой проблемы в сочетании с явно недостаточным уровнем разработанности многих важных аспектов, что обуславливает необходимость исследования возникновения и протекания синдрома психического выгорания именно в профессиях субъект - объектного типа.



## ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕРМИНАНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Гудкова Е.С.

асп. кафедры психологии труда и организационной психологии  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль

Деятельность менеджера современной коммерческой организации характеризуется высокой эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью, необходимостью быстрого реагирования на изменения, происходящие на рынке товаров и услуг, предполагает принятие ответственных решений в ситуациях, связанных с неопределенностью и риском. Одним из негативных последствий столкновения личности специалиста со сложными условиями современной жизни становится возможность появления так называемых профессиональных деформаций личности, когда стиль деятельности, особенности коммуникативной сферы, мышления и черты личности резко заостряются, огрубляются и переносятся вовне, осложняя взаимодействие человека с другими людьми, усугубляя эти взаимоотношения неадекватным поведением (Психологическое обеспечение профессиональной деятельности, 1991).

Существующие исследования профессиональной деформации показывают, что основное внимание в них сосредоточено на выявлении факторов, влияющих на формирование профессиональной деформации личности. Традиционно исследователи подразделяют эти факторы на организационные, обусловленные контекстом профессиональной деятельности и личностные, представленные индивидуально-психологическими особенностями профессионала. Некоторые отмечают еще социально-психологические факторы, обусловленные системой и организацией профессиональной деятельности, стилем руководства.

Обобщая результаты теоретических и практических исследований, можно коротко охарактеризовать основные предпосылки профессиональной деформации личности у менеджера: объективными предпосылками деформаций менеджеров являются: должностные обязанности (осуществление властных полномочий); хронический дефицит времени; высокий уровень нервно-психического напряжения; неопределенность критериев эффективности деятельности, организационные стрессы, недостаточность обучения, необходимость постоянного приспособления к быстрой смене трудовой ситуации (Психологическое обеспечение профессиональной деятельности, 1991; Вудкок М., 1994).

В качестве субъективных предпосылок деформаций менеджеров могут выступать: неадекватная самооценка; искаженная «Я-концепция»; активизация и действие механизмов психологической защиты; высокий уровень психической ригидности, способствующей фиксации стереотипа реагирования на сложные ситуации нервно-психического напряжения; мотивация избегания неудачи, которая препятствует достижению успеха, профессионализму, самосовершенствованию, эффективности деятельности; устойчивая эгоцентрическая позиция и повышение роли гедонистических мотивов; низкий уровень самоуправления, низкая коммуникативная компетентность (Психологическое обеспечение профессиональной деятельности, 1991; Вудкок М., 1994).

Выделяют следующие основные критерии проявления профессиональных деформаций у менеджеров: авторитарность; демонстративность; профессиональный догматизм; доминантность; профессиональная индифферентность; консерватизм; профессиональная агрессия; ролевой экспансионизм; социальное лицемерие; поведенческий трансфер; сверхконтроль (Зеер Э.Ф., 2003; Сыманюк Э.Э., 2005).

Деятельность менеджеров в современных организациях проходит в условиях конкурентной борьбы, хронического дефицита времени, ее успешность зависит от особенностей психологического климата в коллективе, характеризуется высокой сложностью, многогранностью задач и функций, требующих грамотного и своевременного реагирования, а также необходимостью обладания высоким уровнем коммуникативной компетентности. Указанные особенности выступают в качестве внешних, организационных факторов профессиональной деформации личности менеджеров, которые изучены психологами наиболее полно. Что же касается личностных факторов, то, как показывает анализ публикаций, исследователи больше уделяют внимания изучению личностных особенностей специалистов именно в контексте их трансформации под воздействием профессиональной деятельности. Но дело в том, что зачастую не меньшее влияние, чем организационные аспекты, социально-психологические факторы, на формирование профессиональной деформации данной категории специалистов оказывают именно личностные особенности, так как они представляют собой те внутренние условия, только преломляясь через которые, внешние причины могут оказывать на менеджера свое воздействие. Не случайно некоторые исследователи указывают на то, что при неизбежном влиянии профессии на личность, профессиональная деформация возникает не у каждого специалиста, поскольку многое зависит от индивидуально-психологических особенностей человека. А как раз проблема влияния личностных факторов на формирование профессиональной деформации менеджеров подчас остается за рамками научных исследований.

Трудности раскрытия природы профессиональной деформации обусловлены, прежде всего, сложностью и многообразием связей между проявлениями деформации в профессиональной деятельности и их личностной сущностью. Анализ научных публикаций показывает, что профессиональная роль многократно влияет на личность, предъявляя к человеку определенные требования, преломляясь через личностные особенности, она тем самым преобразует весь его облик.

Проблема профессиональной деформации личности является одной из проблем, которая напрямую связана с психологическим благополучием менеджера. Изучение всей совокупности факторов, влияющих на формирование данного феномена у менеджеров, приобрело особую актуальность, так как грамотная и своевременная диагностика, профилактика и коррекция начавшегося дезадаптационного процесса могут позволить либо предупредить его возникновение, либо остановить его развитие, сохранив трудоспособность, личностный и профессиональный потенциал менеджера.

Необходимость дальнейших исследований всего спектра факторов, детерминирующих формирование профессиональных

деструкций менеджеров, обусловлена большой практической значимостью проблемы для психологической практики, диагностической, консультативной и психокоррекционной деятельности, равно как и актуальной потребностью в расширении и обосновании теоретических представлений о феномене профессиональной деформации, факторах и механизмах его возникновения.

## ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ

Л.М. Даукша, к.пс.н., доцент.

Гродненский государственный университет им. Я.Купалы

В многочисленных психологических, медицинских и социологических исследованиях показано, что учительство как профессиональная группа отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. Абсолютное большинство учителей считают свою работу эмоционально и интеллектуально крайне напряженной и связанной со значительными физическими нагрузками статического характера. Как для молодых учителей, так и для учителей со стажем работы 15-20 лет характерны неадекватное эмоциональное реагирование, «истощение», «выгорание».

Как отмечает А.А. Рукавишников, «психическое выгорание» является устойчивым, прогрессирующим, негативно окрашенным психологическим явлением, которое проявляется в профессиональной деятельности у лиц, не страдающих психопатологией [3]. Психическое выгорание – это целостный симптомокомплекс взаимосвязанных механизмов и эксплицирующих их феноменов, синтезирующий три базовых структурных компонента, которые являются необходимыми и достаточными для исследования феномена психического выгорания (эмоциональное истощение, личностное отдаление, снижение мотивации). Развитие «выгорания» негативно влияет на эффективность и качество труда профессионала [3].

Выявлен широкий спектр негативных последствий выгорания. Психофизиологические последствия отражаются в психосоматических расстройствах, таких как бессонница, головные боли. Межличностные последствия проявляются в социальных (общественных), семейных отношениях, а также в рабочих конфликтах или деструктивном напряжении при общении с коллегами, деловыми партнерами, клиентами. Установочные последствия выгорания заключаются в развитии негативных установок по отношению к клиентам, работе, организации или к себе, в отчуждении от работы и, как следствие, в снижении лояльности и привлекательности работы в данной организации. Поведенческие последствия проявляются как на уровне отдельного работника, так и на уровне организации. «Выгоревшие» работники прибегают к неконструктивным или к неэффективным моделям поведения, чем усугубляют собственное переживание дистресса и повышают напряженность вокруг себя, что сказывается на снижении качества работы и коммуникаций [1].

Проблема последствий «выгорания» приобретает особую важность у педагогов, непосредственно влияющих на развитие адаптивности, эмоциональной компетентности, социального интеллекта ребенка.

Как известно, в профессиональном педагогическом общении регулятивные процессы осуществляют формирование учащегося как личности и как субъекта деятельности. Характер педагогических воздействий, их эффективность определяется уровнем педагогического мастерства, такими качествами личности учителя, как стремление к взаимопониманию, доброта, эмпатия [2]. Особенности педагогических воздействий учителей различного уровня «выгорания» не являлись предметом специальных исследований.

Целью данного исследования является изучение вербального взаимодействия учителей с различным уровнем психического выгорания.

В исследовании приняли участие 70 учителей (женщин) средних школ г. Гродно. Возраст испытуемых составил от 21 до 53 лет (среднее значение – 38,2). Участие в исследовании являлось добровольным.

В качестве методов исследования использовались опросник А.А. Рукавишникова «Синдром выгорания» и методика анализа вербального взаимодействия Н. Фландерса (модифицированный вариант Т. Чирковой).

В основу методики анализа вербального взаимодействия Н. Фландерса положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по десяти позициям: семь из них характеризуют речь учителя, две – речь учащихся (ответ учащегося педагогу, спонтанная речь учащегося) и одна – паузу в вербальном взаимодействии, момент молчания. В речи учителя можно дифференцировать воздействия косвенного (1. Восприятие чувств, эмпатия; 2. Похвала или подбадривание; 3. Принятие идей учащихся) и прямого (4. Постановка вопросов педагогом; 5. Сообщение информации, 6. Дача указаний, 7. Критика или оправдание авторитета) характера. В модифицированном варианте методики анализа вербального взаимодействия Т. Чиркова учитывает функциональную направленность того или иного высказывания: четвертая категория разделена на две подкатегории (4а — вопросы методически целесообразные, 4б — методически нецелесообразные) и шестая категория разделена на две подкатегории (6а — указания, необходимые в данной ситуации, в спокойной форме, 6б — распоряжения в резкой категоричной форме). Реализация той или иной категории анализа фиксируется каждые 3-5 секунд. Запись ведется непрерывно, с начала и до конца занятия.

На первом этапе эмпирического исследования посредством опросника психического выгорания А. А.Рукавишникова нами выявлены две группы респондентов: первая группа учителей характеризуется наличием синдрома психического выгорания (высокие и крайне высокие значения) (58%), для второй группы учителей данный синдром не выражен (крайне низкие, низкие значения) (19 %).

На следующем этапе нашего исследования был проведен сравнительный анализ результатов наблюдения непосредственного общения на уроке учителей с различным уровнем психического выгорания. Посредством U-критерия Манна-Уитни выявлены статистические различия в педагогических воздействиях учителей с различным уровнем психического выгорания по следующим категориям взаимодействия: поощрение действий ученика, принятие идей учащихся, задавание методически целесообразных

вопросов, указания, необходимые в данной ситуации, распоряжения в резкой категоричной форме.

Учителям с высоким уровнем психического выгорания свойственны: большая частота и однообразие воздействий, злоупотребление прямыми воздействиями, доминирование распоряжений в резкой категоричной форме, задание методически нецелесообразных вопросов. Доминирование на уроке распоряжений в резкой категоричной форме, отсутствие поощрений действий ученика свидетельствует о том, что учителя с высоким уровнем психического выгорания требуют от детей только исполнительности, забывая, что тем самым создается атмосфера напряженности, страха, неуверенности в своих действиях, полная зависимость от оценки педагога.

Наше предположение о том, что поведенческие аспекты педагогического общения учителей с различным уровнем психического выгорания различны подтвердилась. В связи с этим профилактике и обеспечению психогигиены педагогического работника необходимо уделять особое внимание и способствовать созданию системы психологической помощи самим педагогам.

Литература:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – СПб.: Питер, 2005.
2. Кондратьева С.В. Профессионализм в педагогическом общении: Монография / С.В.Кондратьева, П.А.Ковалевский, Б.П.Ковалев, Л.М. Даукша; Под ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно: ГрГУ, 2003
3. Рукавишников, А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов [Электронный ресурс]: Дис. канд. психол. наук: 19.00.03., 19.00.05. – М.: РГБ, 2003.

## ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ВОЗНИКНОВЕНИЮ ФЕНОМЕНА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ И СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОЙ СФЕРАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

В.Н. Димова, аспирантка кафедры организационной психологии и психологии труда  
Ярославский государственный университет им. П.Г Демидова

Целью проведенного нами исследования является раскрытие роли личностных детерминант способствующих формированию психического выгорания и сравнение степени их влияния в двух сферах деятельности.

Впервые термин “burnout” (выгорание) в 1974 году ввел Н. Freudenberger. Это понятие было раскрыто им как синдром, включающий в себя симптомы общей физической утомленности и разочарованности в профессиях альтруистического содержания. В настоящее время психическое выгорание рассматривается как состояние умственного, физического и эмоционального истощения, включающее в себя три основные составляющие: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм), снижение профессиональной эффективности [1, 2, 5].

Первым этапом нашей работы было установление связи между индексом психического выгорания и его компонентами с личностными чертами. Для решения данной задачи мы использовали следующие методики: опросник уровня психического выгорания (УПВ) [4] и русскоязычная версия личностного опросника NEO-FF [3]. В исследовании приняло участие 450 работников различных сфер деятельности гг. Ярославля, Иваново, Рыбинска, Тутаева и др. Тестирование проводилось как в группе, так и индивидуально. Предъявлялись одновременно обе методики. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке.

Данные, приведенные в Таблицах 1 и 2, демонстрируют наличие высокосignificant положительной корреляции между нейротизмом и шкалой психоэмоционального истощения, как у социальных, так и у несоциальных работников, т.е. чем выше нейротизм, тем выше психоэмоциональное истощение и наоборот. Таким образом, работники обеих сфер деятельности, склонные к высокому психоэмоциональному истощению обладают низкой способностью адаптации к меняющимся условиям, имеют тенденцию испытывать негативные аффективные состояния. Они чувствительны к психологическому стрессу

Таблица 1

Взаимосвязь выгорания, личностных особенностей и факторов рабочей среды в социальной сфере

Личностные черты и факторы рабочей среды	Факторы выгорания			
	ПИ	Ц	СПЭ	ИБ
Нейротизм (N)	<b>0,185</b>	0,057	0,075	0,143
Экстраверсия (E)	<b>-0,194</b>	<b>-0,187</b>	-0,156	<b>-0,203</b>
Открытость опыту (O)	-0,065	<b>-0,236</b>	<b>-0,179</b>	<b>-0,162</b>
Сотрудничество (A)	-0,012	-0,088	-0,017	-0,021
Добросовестность (C)	-0,024	-0,148	<b>-0,191</b>	-0,137

Условные обозначения: **0,21** – значимость связи на уровне  $p=0,01$   
**0,16** – значимость связи на уровне  $p=0,05$

Таблица.2

Взаимосвязь выгорания, личностных особенностей и факторов рабочей среды в несоциальной сфере

Личностные черты и факторы рабочей среды	Факторы выгорания			
	ПИ	Ц	СПЭ	ИБ
Нейротизм (N)	<b>0,153</b>	0,094	<b>0,121</b>	0,112
Экстраверсия (E)	-0,073	-0,103	-0,084	-0,069
Открытость опыту (O)	-0,072	-0,047	-0,052	-0,018
Сотрудничество (A)	-0,018	0,08	-0,067	-0,021
Добросовестность (C)	<b>-0,182</b>	<b>-0,217</b>	<b>-0,142</b>	<b>-0,188</b>

Условные обозначения: **0,16** – значимость связи на уровне  $p=0,01$   
0,12 – значимость связи на уровне  $p=0,05$

Рассматривая шкалу Экстраверсии, мы видим её высокую обратную корреляцию со всеми шкалами опросника УПВ кроме шкалы Снижения профессиональной эффективности. Это говорит о том, что при низкой выраженности данной личностной черты у работников социальной сферы развивается психоэмоциональное истощение, цинизм, и повышается вероятность «выгореть», при этом неизменной остается эффективность деятельности работника. В несоциальной сфере значимой корреляции шкал опросника УПВ с экстраверсией не выявлено.

Значимая отрицательная корреляционная связь между шкалами опросника УПВ и личностной шкалой «открытость опыту» выявлена только у работников социальной сферы. Личностная шкала коррелирует со шкалами опросника УПВ - цинизмом, снижением профессиональной эффективности и итоговым баллом.

При анализе данных таблиц 1 и 2, мы обнаружили значимую отрицательную корреляцию Добросовестности со шкалами опросника УПВ и в социальной и в несоциальной сферах. В социальной сфере данная личностная характеристика связана только со шкалой Снижения профессиональной эффективности, это говорит о том, что низкие оценки по данной характеристике не оказывают влияние на психоэмоциональное истощение и цинизм. В несоциальной сфере шкала Добросовестности связана со всеми шкалами опросника УПВ.

Основными параметрами Добросовестности является самоконтроль, целеустремленность, скрупулезность и решительность, также эту черту определяют как характер. Отмеченные параметры являются очень важными, обязательными и необходимыми качествами для работников несоциальной сферы. Поэтому их отсутствие или слабая выраженность приводят к психоэмоциональному истощению, развитию цинизма, снижению профессиональной эффективности и возникновению психического выгорания. Наличие данной черты позволяет работнику несоциальной сферы эффективно выполнять свою деятельность.

Далее были выявлены достоверные различия между группами субъект-субъектной и субъект-объектной сферы деятельности по всем личностным особенностям, диагностируемые с помощью опросника NEO-PI и построен профиль их выраженности.

Для удобства анализа данных, в таблице 3, мы привели только значимые результаты.

Таблица 3

Достоверность различий по шкалам опросника NEO-PI.

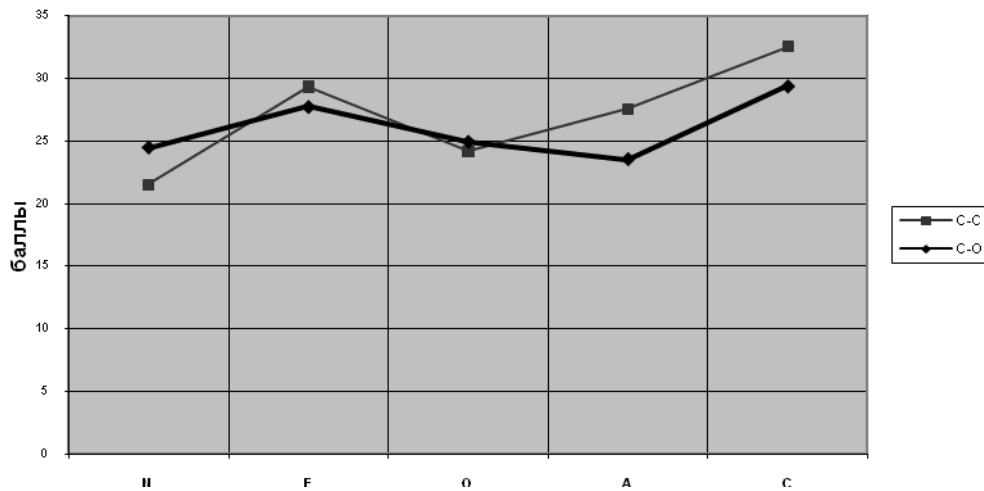
Шкалы	Средние оценки «С-С»	Средние оценки «С-О»
N	21,55*	24,48*
A	27,57***	23,54***
C	32,51***	29,40***

\*\*\*\_ уровень  
0,001

\*\_ уровень значимости  $p= 0,05$

значимости  $p=$

Профиль выраженности личностных черт Рис. 1



Полученные данные показывают, что имеются значимые различия между двумя группами по шкале N (Нейротизм). То есть, уровень нейротизма в данных сферах различен. Субъект-объектная сфера более подвержена негативным аффективным состояниям, таким как гнев, раздражительность. Они более подвержены фрустрации. Для них чаще характерно угнетенное состояние. Они менее способны справиться со стрессом, легко становятся зависимыми и беспомощными при столкновении с угрожающими ситуациями.

Другой шкалой, по которой различаются эти две выборки, является шкала А (Сотрудничество). По данным результатам мы видим, что работники субъект-субъектных видов профессий более склонны к сотрудничеству. Вероятно, это связано со спецификой их деятельности.

Приведенные данные в Таблице 3, также указывают на то, что между двумя группами испытуемых имеется значимое различие по шкале С (Добросовестность). Это говорит о том, что работники субъект-объектных профессий характеризуются меньшей добросовестностью в своей деятельности, чем работники субъект-субъектных профессий. При выполнении дел они характеризуются недостаточной собранностью, не методичностью, оставляют дела на потом. Для них характерна низкая оценка своих способностей, они легко соглашаются, чувствуют себя неподготовленными и неуверенными для решения различных проблем. Полученные результаты говорят о том, что работники субъект-субъектных профессий более целеустремленные, волевые и решительные, в большей степени стремятся к профессиональным достижениям.

По другим шкалам различий между этими двумя группами нет.

Выводы:

1. Общими личностными детерминантами синдрома психического выгорания для обеих сфер деятельности являются нейротизм и добросовестность.
2. В «субъект-объектной» сфере ведущим личностным фактором, влияющим на все подструктуры выгорания является Добросовестность, в «субъект-субъектной» - Экстраверсия и Открытость опыту.
3. Достоверные различия в исследуемых сферах деятельности обнаружены между следующими шкалами личностного опросника NEO-FF - Нейротизм, Сотрудничество, Добросовестность.

Литература

1. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
2. Орёл В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001. Т.22. №1. С.90-101.
3. Орёл В.Е. Сенин И.Г. Опросник NEO PI-R. Руководство. Ярославль, НПЦ «Психодиагностика», 2004.
4. Сенин И.Г., Орёл В.Е., Димова В.Н. Возрастные особенности изменений психического выгорания // Социальный психолог, 2006. Вып. 2 (12). С. 64-68.
5. Maslach C. Understanding burnout: Definition issues in analyzing a complex phenomenon // Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives / Ed. W.S. Pain. Beverly Hills; London; New Dehli, 1982. P.29-40.

#### СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОРА АДАПТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Ефремова Д.Н.

медицинский психолог ПБ №3 им. А.В. Гиляровского  
Москва

Изучение проблемы формирования эмоциональной регуляции, как фактора адаптивности личности связано, прежде всего, с необходимостью определения роли различных факторов в развитии функциональной активации, напряжения и перенапряжения, механизмов физиологической и психологической регуляции, определения особенностей стратегий деятельности субъекта, его индивидуальной чувствительности и устойчивости к воздействию факторов и неблагоприятных условий среды. Значительный вклад в развитие представлений о механизмах

эмоциональной регуляции внесли исследования закономерностей нервно-психического напряжения (Анцыферова, 1994; Бодров, 1993, 2006; Крюкова, 2004; Леонова, 1984, 2007; Lazarus, 1966, 1991; Aldwin, 1994 и др.). Эмоциональная регуляция влияет на психологические процессы и свойства человека, которые определяют стратегии и стили целенаправленного поведения, на индивидуально-психологические особенности в проявлении эмоционального напряжения, используемые способы совладания и противодействия ему. Одним из наиболее продуктивных подходов к изучению взаимосвязи индивидуально-личностных свойств, эмоциональной регуляции и адаптивности человека является их рассмотрение с позиции учения о психологической системе деятельности (Шадриков В.Д., 1982).

Эмоциональная регуляция целенаправленного поведения оказывает непосредственное влияние на текущие функциональные реакции, на характер взаимосвязи человека с внешней средой, а также на отдаленные адаптационные последствия, такие как самочувствие, состояние соматического здоровья и социальную активность (Исаев Д.Н., 2004). Способы и методы преодоления эмоционального напряжения, его профилактика и коррекция получили научное обоснование и эмпирическую проверку в исследованиях Ю.Г. Бобкова и В.М. Виноградова (1984); Б.Д. Карвасарского (1985); В.М. Звонникова и А.В. Шакулы (1992); Л.Г. Дикой (2003); В.А. Бодрова (2006); А.Б. Леоновой и А.С. Кузнецовой (2007) и др.

И.М. Сеченов, первый, кто связал физиологический и психологический подходы с анализом поведения. Разрабатывая теорию высшей нервной деятельности, И.П. Павлов подчеркивал необходимость рассматривать ее как систему. В том же направлении развивались исследования А.А. Ухтомского, разработавшего принцип доминанты, И.С. Бергшвили, рассматривающего поведение как направляемое образами, Н.А. Бернштейна, предложившего принцип рефлекторного кольца. П.К. Анохина, разработавшая теорию функциональной системы, целиком основанной на биологических фактах. По П.К. Анохину, системой можно назвать только тот комплекс избирательного вовлеченных компонентов, у которых взаимодействия и взаимоотношения приобретают характер взаимодействия компонентов на достижение фокусированного полезного результата. В теории функциональной системы признание целенаправленности поведения не противоречит принципу причинности. В поведенческом акте причиной считается цель, которая выступает как образ, как отражение, как модель будущего события (события, которое должно только наступить). Данная цель - существует до действия. В нейрофизиологическом выражении цель выступает как определенная нервная активность, закономерно и неизбежно вызывающая действие. Вместе с тем, цель является закономерным следствием процесса выбора из всех элементов фонда памяти тех, которые необходимы для организации в данный момент. На основе извлечения информации из памяти строится модель того, что нужно организму, и эта модель направляет поведение. Формирование модели осуществляется под влиянием как внутренних факторов (потребности, которые действуют как объективная необходимость), так и внешних (окружающая обстановка). П.К. Анохин подчеркивал, что эмоциональные состояния в эволюции способствовали прогрессу приспособительной деятельности животных. Эмоциональные ощущения закрепились как своеобразный механизм, удерживающий жизненные процессы в их оптимальных границах и предупреждающие разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов. Отражение психикой внутреннего состояния организма в виде субъективных переживаний является предпосылкой возникновения субъективного образа, сознания. Решающей чертой эмоциональных состояний П.К. Анохин считает их интегральность, исключительность по отношению к другим состояниям и реакциям. Эмоции охватывают весь организм, производя почти мгновенную интеграцию всех функций организма. Они могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализации воздействия и конкретный механизм ответной реакции организма. По П.К. Анохину, системой можно назвать только тот комплекс избирательного вовлеченных компонентов, у которых взаимодействия и взаимоотношения приобретают характер взаимодействия компонентов на достижение фокусированного полезного результата. Механизмы поведения в теории функциональной системы рассматриваются как иерархия систем, включающая молекулярный физиологический и психологический уровни, но много в механизмах целенаправленного поведения требует дальнейшего изучения (Ломов Б.Ф.).

Исследования П.К. Анохина, Л.И. Божович, В.В. Бойко, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштена, П.В. Симонова и других основоположников отечественной психологии показывают, что эмоциональная сфера тесно связана с мотивацией деятельности и обусловлена потребностями личности, оказывает влияние на любое проявление человеческой активности. Человек и внешняя среда связаны между собой процессом, который отражает требования к состоянию функциональных ресурсов, этот процесс характеризует природу и отражает роль индивидуальных механизмов физиологической и психологической регуляции, процессов гомеостатической и адаптивной регуляции, функциональной активации, напряжения и перенапряжения, мобилизации функциональных ресурсов и резервов организма и психики (Бодров В.А., 2009). Процесс адаптации (приспособления) к условиям социальной среды непосредственно зависит от индивидуально-личностных свойств функционирования организма человека как целеустремленной системы. В.А. Петровский (1990), определяет понятие адаптивности в согласовании целей и результатов. Таким образом, эмоциональная регуляция является фактором, определяющим тенденции функционирования целеустремленной системы, определяя соответствие между ее целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами.

В последнее время исследователей привлекает разработка методов и техники произвольной регуляции эмоциональных состояний (Марищук В.Л., Писаренко В.М., Ромен А.). В основном эти методы направлены на снятие неадекватности эмоциональных реакций и состояний. Меньше исследований в направлении изучения формирования оптимального эмоционального и функционального состояния. Значительная группа методов противодействия нарушению эмоциональной регуляции, профилактика (предотвращение развития нервно-психических расстройств и процессов дезадаптации), коррекция (снижение, восстановление оптимального эмоционального функционального состояния) в западной литературе получила отражение в понятиях «coping stress» (преодоление стресса) и «coping behaviors» (поведение по преодолению, совладающее поведение). Сущность совладающего поведения заключается в выборе способов оптимальной стратегии адаптации человека к требованиям стрессогенной ситуации. С позиций превентивного преодоления - в создании и поддержании ситуации (условия жизни и деятельности субъекта) в соответствии с функциональными, психологическими и другими возможностями человека. Выявление общих и специфических закономерностей эмоциональной регуляции целенаправленного поведения личности, изучение стратегий целенаправленного поведения и стилей эмоциональной регуляции позволяющих повысить эффективность психологического воздействия, необходимы для снижения развития профессиональных деструкций и повышения адаптивности.

## СУБЪЕКТИВНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ У УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ К ДРУГИМ УЧАСТНИКАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Касимова С.Г.

к.псх.н., доц. кафедры практической психологии  
Вятский государственный гуманитарный университет

Проблема отношений является одной из основных в современной психологии. В трудах отечественных психологов данная проблема рассматривается с разных позиций. А.Ф. Лазурский указывает на то, что отношения отличаются по степени осуществления их в жизнедеятельности, В.Н. Мясищев характеризует отношения, с одной стороны, как простую эмоциональную реакцию, с другой стороны, как активное действие, направленное на изменение окружения личности. Л.И. Анцыферова вводит критерий степени актуализации отношений в жизнедеятельности, разделяя отношения на актуальные и потенциальные. Н.Н. Обозов обращает внимание на результат отношений, выделяет отношения, ведущие к деструктивному исходу, и отношения, способствующие созидательному развитию (Лабунская В.А., 2001). На процесс и результат отношений оказывает влияние множество объективных и субъективных факторов, в том числе субъективное переживание коммуникативных трудностей, проявляющееся в виде комплекса коммуникативной некомпетентности личности.

Проявление у учителей комплекса коммуникативной некомпетентности как устойчивого или ситуативного отрицательного переживания реальных или мнимых проблем в сфере общения и межличностного взаимодействия обусловлено, с одной стороны, трудностями коммуникативного процесса, его стрессогенной насыщенностью, с другой стороны, - личностными особенностями учителя, первостепенное значение среди которых приобретают такие характеристики как склонность к эмоциональному выгоранию, наличие внутрличностных противоречий, низкий уровень субъективного благополучия, эмпатии, эмоциональной устойчивости и др. (Касимова С.Г., 2004). Также проявление комплекса коммуникативной некомпетентности зависит от сформированности навыков межличностного взаимодействия.

Комплекс коммуникативной некомпетентности чаще всего проявляется ситуативно, однако может являться постоянным состоянием личности. Переживание комплекса коммуникативной некомпетентности может проявляться задолго до взаимодействия. Учитель «заранее боится» общения с некоторыми учениками, родителями, администрацией, коллегами. Проявление комплекса может возникать в процессе общения, а его переживание после завершения взаимодействия. Чаще всего данное состояние сопровождается острыми негативными переживаниями, тревогой, агрессией, депрессивными состояниями, страхом, разочарованием, стыдом, неудовлетворенностью собой. Выраженность переживания зависит от особенностей ситуации, в которой проявляется данный комплекс (сложный урок, родительское собрание, педсовет, индивидуальная беседа), от участников ситуации общения (учителя, ученики, родители, администрация, друзья), от состояния (психофизиологического, эмоционального) самого учителя. В состоянии усталости, эмоциональной неуравновешенности проявление и переживание комплекса коммуникативной некомпетентности значительно увеличивается.

А. Кроник и Е. Кроник предлагают анализировать особенности отношений к другим на основе трех измерений - «дистанция», «позиция», «валентность». К координате «дистанция» относятся близкие отношения (мы) и далекие отношения (они), привязанность и отдаленность, «включенность» и «выключенность» в процессе общения. К координате «позиция» - относятся отношения сверху или снизу, уважения или неуважения, доминирования или подчинения. К координате «валентность» относятся позитивные отношения, симпатия, эмоциональная близость и негативные отношения, антипатия, эмоциональная отстраненность, холодность (Лабунская В.А., 2001).

Исследование субъективного переживания коммуникативных трудностей и их влияния на особенности отношений к другим участникам образовательного процесса проводилось на учителях г. Кирова (всего 198 педагогов). Первоначально выделены четыре группы учителей: 1 группа - эмоционально неустойчивые учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности, 2 группа - эмоционально устойчивые учителя, переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности, 3 группа - эмоционально неустойчивые учителя, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности, 4 группа - эмоционально устойчивые учителя, не переживающие комплекс коммуникативной некомпетентности. Проведенный качественный анализ особенностей отношений к другим участникам образовательного процесса в рассматриваемых группах учителей позволяет сделать следующие выводы.

Таким образом, анализ особенностей отношений к другим участникам образовательного процесса в изучаемых группах учителей показал, что эмоционально неустойчивым учителям, переживающим комплекс коммуникативной некомпетентности характерны дистантная отдаленность, «выключенность» из процесса общения, позиции подчинения и контроля, эмоциональная отстраненность. Эмоционально устойчивым учителям переживающим комплекс коммуникативной некомпетентности также характерны дистантная отдаленность, «выключенность» из процесса общения, позиции контроля преобладают над позициями подчинения, эмоциональная близость и отстраненность слабо выражены. Эмоционально неустойчивым учителям не переживающим комплекс коммуникативной некомпетентности характерны сочетание включенности и дистантности в процессе общения, преобладание позиции контроля, выраженная эмоциональная близость. Эмоционально устойчивым учителям, не переживающим комплекс коммуникативной некомпетентности характерны включенность в процесс общения, выраженная позиция контроля, выраженная эмоциональная близость, доброжелательность. Виды отношений к другому у учителей переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности в большей степени носят отрицательный знак (нетерпимость, невнимательность, замкнутость, закрытость и др.). Учителям, не переживающим комплекс коммуникативной некомпетентности в большей степени характерны положительные по знаку виды отношений к другим участникам взаимодействия (открытость, доброжелательность, ответственность, терпимость и др.). На выбор видов отношений к другим участникам образовательного процесса влияет эмоциональное состояние учителя - эмоционально неустойчивым учителям, переживающим комплекс коммуникативной некомпетентности характерны неконструктивные виды отношений к другому, эмоционально устойчивым учителям, переживающим комплекс коммуникативной некомпетентности характерны как отрицательные, так и положительные виды отношений к другому. У учителей не переживающих комплекс коммуникативной некомпетентности прослеживается выбор конструктивных видов отношений к другому, который незначительно изменяется в различных эмоциональных состояниях.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДОЙ  
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ:  
НОТАРИУСОВ, ПЕДАГОГОВ, ВРАЧЕЙ

Кодесс П.Б.

к.псих.н., научный сотрудник

Учреждение РАО Психологический Институт, лаборатория экопсихологии развития

Москва

Взаимодействие с профессиональной средой, рассматриваемое в рамках экопсихологического подхода, может являться средством развития психики у людей среднего возраста, либо одним из предикторов дезадаптации как специалиста, так и личности в целом. В среднем возрасте (35-55 лет) именно профессиональная среда является ведущей в процессе проявления, реализации и развития личности, поэтому негативный тип взаимодействия с ней, представленный, в частности, процессами профессионального выгорания, негативно сказывается на общем психологическом благополучии личности.

Профессиональное (эмоциональное) выгорание является естественной реакцией на стрессы, а в условиях, когда субъекты профессионального взаимодействия (клиенты, коллеги, сотрудники) испытывают нарастающее социальное давление, риск развития данных процессов нарастает. Какие личностные ресурсы помогают специалистам справляться с данной ситуацией и конструктивно преодолевать профессиональные стрессы? Гипотеза нашего исследования состояла в том, что профессионалы, имеющие более высокий уровень психологического благополучия и ориентированные на ценности внутреннего развития, менее подвержены профессиональному выгоранию и склонны к выбору адаптивных стратегий совладания с профессиональными стрессами. Выборка составила 71 человек из них 28 врачей, 24 нотариуса и 15 педагогов высшей школы. Все испытуемые - женщины в возрасте от 30 до 55 лет с профессиональным стажем от 10 до 33 лет. Результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу. При этом различия между выборками не являются значительными. Значимость всех различий принималась при уровне  $p < 0,05$ . В целом по выборке фон эмоционального выгорания является повышенным по сравнению со средненормативными показателями. У нотариусов степень выгорания на 15 % выше, чем у других групп испытуемых, лишь по параметру эмоционального истощения. Также нотариусы на 20 % чаще используют дезадаптивные копинг-стратегии, ориентированные на эмоции. Возможно, это является следствием специфики юридической деятельности, а также отсутствием психологических компетенций, направленных на регуляцию эмоциональных состояний. В группе врачей выше уровень самопринятия, что, по-видимому, связано с безусловностью ценности здоровья, реализуемой в данной профессиональной среде, в отличие от ценностей материального, правового и интеллектуального характера, реализуемых в других группах.

При этом статистически достоверна ( $p < 0,05$ ) взаимосвязь между выгоранием и психологическим благополучием. Высокие показатели по первому пункту, ведут к снижению уровня благополучия по большинству показателей. Чем выше ЭВ, тем ниже: автономия, управление средой, цели жизни, личностный рост, самопринятие. В данной выборке уровень выгорания оказался не связанным с оценкой психологического благополучия в сфере значимых личностных отношений. Специалисты, регулярно применяющие дезадаптивные способы совладания со стрессами, характеризуются более низким уровнем психологического благополучия в сферах «автономия и управление средой», «самопринятие», «личностный рост». Они также имеют более высокие показатели по всем симптомам выгорания - истощению, деперсонализации и снижению эффективности деятельности. Значимыми являются различия между группами, ориентированными на внешние и внутренние цели. Внешние (достаток, известность, привлекательность) и внутренние (личностное развитие и позитивное взаимодействие с другими) цели отражают особенности ценностно-смысловой направленности личности. Данное исследование подтверждает результаты, полученные на зарубежных выборках, о том, что ориентация на внешние цели связана с большей уязвимостью личности во взаимодействии с социальной средой. Специалисты, для которых более значимы внешние цели чаще выбирают дезадаптивные копинг-стратегии, а те, кто в большей степени ориентирован на цели внутреннего развития имеют более высокие показатели по шкалам психологического благополучия «позитивные отношения», «личностный рост», «автономия» и «жизненные цели». Также имеет значение и оценка достижимости всех указанных целей-ценностей. У группы с высокой оценкой реализации ниже степень эмоционального истощения, они также оценивают себя, свои отношения и свои достижения более позитивно.

Опираясь на результаты исследования, могут быть сделаны следующие выводы: Взаимодействие с профессиональной средой у специалистов таких социономических профессий как врачи, нотариусы и педагоги в современных социальных условиях характеризуется высокой психологической напряженностью и профессиональными стрессами. У всех перечисленных групп уровень эмоционального выгорания является повышенным. Специалисты, испытывающие симптомы выгорания более интенсивно, чаще применяют для совладания со стрессами дезадаптивные копинг-стратегии, усугубляя негативный фон взаимодействия с профессиональной средой.

Специалисты, обладающие более высоким уровнем психологического благополучия и ориентированные на ценности внутреннего развития чаще выбирают адаптивные копинг-стратегии, степень их выгорания является более низкой.

Опираясь на представленные результаты, важно включать в программы регуляции взаимодействия с профессиональной средой и преодолению последствий профессионального выгорания специалистов социономических профессий блоки, направленные на расширение субъектной позиции профессионала по отношению не только к другим, но и к себе, что включает расширение самосознания личности и укрепление психологического благополучия.



Мерзлякова Д.Р.

к.псх.н., ст.преп. кафедры психологии и специального образования

Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Удмуртской Республики

Ижевск

Данное исследование посвящено изучению представления образа труда педагога с синдромом выгорания и его взаимосвязь с уровнем выгорания и стратегиями преодолевающего поведения педагогов. Современная система образования диктует новые и более высокие требования к личности педагога, к успешности его профессиональной деятельности, увеличивая, таким образом, объем стрессовых ситуаций, возникающих на работе. В результате, возрастает вероятность развития профессиональных деструкций у педагога. Одной из форм профессиональных деструкций является синдром выгорания.

Maslach, S. Jackson определяют синдром психического выгорания как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Он проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три составляющие: эмоциональное истощение, чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой; деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к человеку) - отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от подавляющих эмоциональных состояний путем обращения с учеником как с объектом; редукция профессиональных достижений, проявляющаяся в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности.

Для проведения профилактической и коррекционной работы синдрома выгорания необходимо выявление психологических механизмов, «запускающих» данное явление. На наш взгляд, существует взаимосвязь между компонентами выгорания, стратегиями совладающего поведения и представлениями об образе труда «выгоревшего» педагога. Как указывал В.Е. Орел, восприятие профессиональных ситуаций, как опасных для жизни или напряженных, прямо коррелирует с такими показателями выгорания как эмоциональное истощение и деперсонализация (Орел В.Е., 2005).

При этом следует отметить, что А.О. Прохоров образ психического состояния формируется и закрепляется во время переживания индивидом данного состояния. Процесс формирования образа состояния может быть описан следующим образом: происходит превращение внутренних ощущений в представления, с последующей их вербализацией и рефлексией; в итоге образ состояния навязывается нашему уму как бы изнутри, а не извне (Прохоров А.О., 2004). В контексте нашего исследования мы можем говорить о том, образ труда «выгоревшего» педагога является отражением внутренних переживаний испытуемых.

В исследовании мы попытались реконструировать категориальную структуру восприятия труда у «выгоревшего» педагога. Работа основывалась на теоретических и методологических положениях экспериментальной психосемантики, являющейся эффективным инструментом, позволяющим изучать категориальную структуру индивидуального сознания (Петренко В.Ф.1988; Собкин В.С.1989; Шмелев А.Г.1983).

В исследовании принимали участие 134 человека - слушатели курсов повышения квалификации педагогов. Данные слушатели обучались в Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики

В исследовании использовался следующий диагностический инструментарий: методика Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий», адаптированный Н.А. Сирота и В.М. Ялтонским (Maslach С., 1982), методика МВІ (вариант для педагогов и учителей), разработанной К. Маслак и С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой (Водопьянова Н.Е., 2005). Испытуемым было предложено заполнить две разновидности биполярных шкал, полюса которых заданы парами прилагательных-антонимов (Мерзлякова Д.Р., Семкова М.П., 2008).

По результатам корреляционного анализа ( $r$ -Спирмена) были выявлены значимые корреляционные связи между тремя копинг-стратегиями, эмоциональным выгоранием педагогов и семантическим дифференциалом, выявляющим образ труда «выгоревшего» педагога. Была выявлена значимая корреляционная зависимость между уровнем эмоционального истощения и шкалой семантического дифференциала «легкий-тяжелый» ( $r = 0,37$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, можно говорить о том, что чем выше эмоциональное истощение, тем более легким для педагога представляется его труд. Возможно, это является признаком формирования психологической защиты регрессивного типа, как способ защиты от психотравмирующих факторов профессиональной деятельности.

Значимая отрицательная корреляционная взаимосвязь между уровнем деперсонализации шкалой семантического дифференциала «приятный - неприятный» ( $r = -0,33$ , при  $p \leq 0,05$ ) говорит о том, что восприятие труда как неприятного провоцирует формирование циничных установок по отношению к субъекту своего труда.

Разрешение проблем и поиск социальной поддержки коррелируют с шкалой семантического дифференциала «важный-неважный» ( $r = 0,34$ ,  $r = 0,30$ , при  $p \leq 0,05$ ). Следует отметить, что данные копинг-стратегии относятся к конструктивным, и способствуют успешному разрешению трудных жизненных ситуаций. То есть, педагоги, воспринимающие работу как важную, используют конструктивные стратегии преодолевающего поведения. Также была выявлена значимая отрицательная корреляционная взаимосвязь между уровнем копинг-стратегии «разрешение проблем» и шкалой семантического дифференциала «развивающийся-застойный» ( $r = -0,36$ , при  $p \leq 0,05$ ). На основании этого мы можем сделать вывод о том, что восприятие работы как застойной не характерно для специалистов использующих стратегию разрешения проблем.

Выводы.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о наличии связей между компонентами выгорания, стратегиями совладающего поведения и представлениями об образе труда «выгоревшего» педагога.

1. Для педагогов с высоким уровнем выгорания характерно восприятие труда как легкого и неприятного.
2. Такие конструктивные копинг-стратегии как разрешение проблем и поиск социальной поддержки сформированы у

педагогов, воспринимающих труд с точки зрения его важности и развития.

3. Результаты данного исследования будут использованы в психологической работе по превенции и коррекции уровня выгорания педагогов.

## СООТНОШЕНИЕ КОНЦЕПТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Пронин С.П.

к.псх.н., доц. кафедры общей и прикладной психологии

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

Самара

Вопросы, связанные с изменениями структуры личности субъекта в результате продолжительного взаимодействия с деятельностной средой все чаще возникают в поле зрения исследователей.

Исследования, посвященные деструктивным новообразованиям, детерминированным профессиональной деятельностью в последнее время становятся все популярнее. Значительно расширяется круг профессий, интересующих исследователей в качестве предмета изучения, исследуются не только профессии типа «человек-человек», но и других типов, таких как «человек-техника» (Вербина Г.Г., 2008), «человек-знаковая система», например, такие, как муниципальные и государственные служащиеся (Виданова Ю.И., 2008). В группе профессий «человек-человек» также появляются новые, ранее не исследовавшиеся, например, профессиональная деформация политиков (Аллахвердов В.М., 2007). Доминируют по-прежнему такие профессии, как учителя, преподавателя, работников сферы правоохраны и правопорядка, ГУФСИН, медицинские профессии.

Одной из наиболее серьезных проблем данной сферы психологических исследований является ее неоднородность, которая некоторыми исследователями не замечается в необходимой степени. Так появляются направления, отождествляющие некоторые новообразования, обусловленные профессиональной деятельностью, например, «профессиональная деформация личности» и «эмоциональное выгорание», «профессиональное сгорание», «синдром хронической усталости» и т.д. Такого рода позиции в современной исследовательской практике встречаются так часто, что, не смотря на авторское неприятие, приходится с ними считаться и даже отчасти мириться. Подходя к данной проблеме концептуально, приходится признать, что, например, расширенное понимание профессиональной деформации личности может включать в себя и другие негативные психологические феномены, детерминированные профессией. Однако, такое допущение смазывает собственную специфику, которая, безусловно, существует. В качестве примера, подтверждающего выше сказанное, предлагается детальное рассмотрение ярко выделяющихся и вызывающих наибольший исследовательский интерес таких деструктивных новообразований как профессиональные деформации личности и эмоциональное выгорание. Названные психологические феномены правомерно можно отнести к группе деструктивных компонентов процесса профессионализации личности, в данном отношении рассматривать в качестве рядоположенных и даже в чем-то родственных. Однако в большинстве других отношений родства между ними не наблюдается. Обоснования необходимости рассмотрения данной проблемы следующие.

История исследований профессиональной деформации личности и эмоционального выгорания не велика. И, начиная с первых ее этапов, у большинства исследователей наблюдалась тенденция как к смешению, а иногда и отождествлению этих понятий, так и к рассмотрению проявления профессиональной деформации именно в плане исследования эмоционального выгорания личности, прежде всего в трудовой сфере. Критика данной позиции в публикациях встречается чрезвычайно редко (Пронин С.П., 2006).

К сожалению, приходится констатировать, что даже в наиболее поздних психологических исследованиях продолжают доминировать названные выше позиции авторов.

В качестве одного из примеров приведем данные из статьи А.Р. Каримовой (Каримова А.Р., 2008). Работа достойная уважения, прежде всего в плане исследования эмоционального выгорания. Однако отождествление этого феномена с профессиональной деформацией личности, на наш взгляд, в данном случае не приемлемо. Так же не правомерно рассмотрение эмоционального выгорания как некоего компонента деформации личности. Такая позиция базируется на классическом определении профессиональной деформации личности, приведенном А.Л. Свенцицким в работе «Социальная психология управления» (Свенцицкий А.Л., 1986). Данное мнение в отношении означенных феноменов вполне разделяет один из отечественных исследователей эмоционального выгорания - В.Е. Орел В процессе общения он поддержал позицию автора и выразил согласие с тем, что профессиональная деформация личности и эмоциональное выгорание - это психологические явления, которые необходимо различать, а не смешивать.

Некоторые исследователи стремятся максимально расширить понимание профессиональной деформации личности, включая в него любое новообразование, детерминированное профессией и вносящее астенический компонент в жизнедеятельность субъекта. Это приводит, в частности, к синонимизации таких психологических явлений, как эмоциональное выгорание и профессиональная деформация. Данные феномены действительно имеют некоторые общие черты, например, оба детерминированы профессиональной деятельностью, астенически могут влиять на некоторые сферы жизнедеятельности. Однако различий между данными явлениями гораздо больше, чем общего, что не позволяет признать их тождественными. Профессиональная деформация специалиста, особенно отягощенная синдромом «профессионального кретинизма» часто не сопровождается эмоциональным выгоранием. Такой специалист может быть достаточно успешным в профессии, не иметь в данной сфере выгорания. Однако, он может быть менее успешным в непрофессиональных сферах вынужден прибегать к различным конструктивным или деструктивным формам психологической защиты - хобби, адьюльтер, алкоголизация, гейм-аддикция, гемблинг, лудомания и т.д. Напротив, эмоционально выгоревшие субъекты часто не имеют выраженных форм

профессиональной деформации личности, так как высокие уровни эмоционального выгорания создают барьеры на пути интериоризации профессиональных стереотипов поведения в личностные черты в виде усталости, утомления, истощения, отрицательного настроения в отношении выполняемой деятельности. Ниже приведены некоторые проявления эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности.

Основные поведенческие стереотипы, преобладание которых свидетельствует о профессиональной деформации личности следующие (Каримова А. Р., 2008).

1. Авторитарность, доминантность и директивность могут проявляться как при эмоциональном выгорании (в качестве психологической защиты), так и при профессиональной деформации - как одно из основных проявлений. Не смотря на наличие данных проявлений и при профессиональной деформации личности, и при эмоциональном выгорании, оттеночность их различает.

2. Демонстративность - желание нравиться, быть на виду, проявить себя. Эмоции ярки в проявлениях, но не устойчивы и не глубоки. Данное проявление может быть свойственно в большей степени профессиональной деформации личности и в гораздо меньшей степени проявляться в ситуации эмоционального выгорания, особенно на более поздних его стадиях.

3. Профессиональная индифферентность выражается в эмоциональной сухости, игнорировании индивидуальных особенностей подчиненных, пациентов, учеников и т.д. Развивается вследствие эмоциональной усталости и отрицательного опыта от общения. В поведении рождает механизм психологической защиты - отчуждение. Данное проявление в значительной степени свойственно эмоциональному выгоранию и гораздо реже может сопровождать такое явление как профессиональная деформация личности.

4. Ролевой экспансизм представляет собой одно из ярких проявлений профессиональной деформации и почти не свойственен эмоциональному выгоранию; состоит в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных проблемах и трудностях, неспособности и нежелание понять другого человека, преобладание обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционности суждений. Обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами профессии, преувеличивается собственная роль и значение. Одна из форм проявления - профессиональный кретинизм, который предусматривает также максимальную погруженность в профессию, (трудоголия), отягощенную низким уровнем успешности в непрофессиональных сферах деятельности (Рогов Е.И., 1996). В основе лежат жесткие стереотипы поведения.

Совершенно очевидно, что различий между профессиональной деформацией личности и эмоциональным выгоранием значительно больше, нежели элементов, роднящих их. В силу этого целесообразно разводить указанные явления, не отождествляя их.

## ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ<sup>2</sup>

И.Г. Сенин, канд. психол. наук, доцент

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

При всем разнообразии подходов к изучению проблемы психического выгорания, наиболее детально разработанным можно считать подход С.Maslach и М.Leiter, которые выдвинули идею о том, что синдром психического выгорания включает в себя три отдельных симптома, каждый из которых в различной степени оказывает влияние на развитие данного синдрома в целом. По их мнению, такими составляющими являются: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное профессиональной деятельностью. Деперсонализация определяется циничным отношением к труду и объектам труда. Редукция профессиональных достижений отражает возникающее у профессионала чувство собственной профессиональной некомпетентности и низкой успешности своей профессиональной деятельности [2].

Необходимо заметить, что подход теоретический С.Maslach и М.Leiter получил свое отражение также в практическом изучении рассматриваемого феномена. На основе данного подхода была разработана психодиагностическая методика МВІ (Maslach Burnout Inventory). В соответствии с теоретическими позициями авторов, эта методика содержит три отдельных шкалы, отражающие три основных компонента выгорания: Эмоциональное истощение (ЕЕ), Деперсонализация (DP), Редукция профессиональных достижений (РА). В основе заданий опросника МВІ лежит оценка человеком своих чувств и переживаний, связанных с его работой [1].

Исходя из предположения о том, что различные виды профессиональной деятельности в разной степени оказывают свое воздействие на отдельные компоненты психического выгорания, цель нашего исследования заключалась в том, чтобы определить различие в степени выраженности компонентов выгорания в различных профессиональных группах.

В качестве **методического инструмента** исследования выступил русскоязычный вариант опросника МВІ (Maslach Burnout Inventory).

Основанием для выделения профессиональных групп послужила концепция профессионального выбора Д. Голланда [3]. Согласно этой концепции существует 6 типов профессионального окружения, в котором может находиться личность. При этом, в силу специфики содержания труда каждого из типов профессионального окружения, он состоит из определенной группы людей, обладающих сходными личностными и профессиональными признаками. Д. Голландом были выделены следующие типы профессионального окружения: реалистический (Р-тип), исследовательский (И-тип), социальный (С-тип), конвенциональный (К-тип), предпринимательский (П-тип) и артистический (А-тип).

<sup>2</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда.

## Выборка исследования

Исследование проводилось на выборке представителей 6 типов профессионального окружения в соответствии с классификацией Д. Голланда (30 человек в каждой группе). Общий объем выборки составил 180 испытуемых.

Реалистический тип составили инженеры, водители автомобилей, постовые милиционеры, работники автосервиса.

Профессии исследовательского типа включали программистов, научных работников в сфере точных гуманитарных наук и преподаватели ВУЗов.

Социальный тип был представлен профессиями учителя, практического психолога, воспитателя детского сада, социального работника. Половой состав.

Сферу конвенциональных профессий составили банковские служащие, кассиры, секретари, офисные работники.

Профессии предпринимательского типа включали директоров и управляющих предприятиями и коммерческими фирмами.

Артистический тип был представлен музыкантами, художниками, актерами.

## Анализ полученных результатов

Сравнительный анализ данных проводился в соответствии с положением концепции Д. Голланда о соотношении между типами. Как отмечает Д. Голланд, все выделенные им типы обладают большими или меньшими различиями между собой. Так, наиболее противоположными типами являются: реалистический и социальный типы, исследовательский и предпринимательский типы, а также артистический и конвенциональный типы.

Статистическим критерием выявления достоверности различий между указанными противоположными типами по отдельным показателям психического выгорания послужил t-критерий Стьюдента. Результаты исследования представлены таблице 1.

Таблица 1

Статистические достоверные различия по шкалам психического выгорания в разных типах профессионального окружения

Средние значения		t	p
<b>Эмоциональное истощение</b>			
Р-тип	С-тип	8.3	0.99
16.32	30		
<b>Деперсонализация</b>			
Р-тип	С-тип	2.12	0.95
14.7	16.7		
<b>Редукция профессиональных достижений</b>			
Р-тип	С-тип	3.96	0.99
9.3	13.5		
А-тип	К-тип	2.10	0.95
11.2	13.4		

Приведенные результаты показывают, что статистически достоверные различия между представителями противоположных типов были получены для всех компонентов психического выгорания. В частности, между социальным и реалистическим типами были обнаружены различия по всем шкалам психического выгорания. При этом, представители С-типа типа демонстрируют по ним более высокие оценки по сравнению с Р-типом, что позволяет сделать вывод о том, что представители профессий социальной направленности подвержены синдрому выгорания в наибольшей степени.

Помимо этого, существенные различия получены также по шкале Редукции профессиональных достижений для А и К-типов. При этом представители конвенционального типа имеют более высокие баллы по данной шкале, что, в свою очередь, свидетельствует о том, профессии данного типа по сравнению с профессиями артистического типа способствуют возникновению чувства собственной профессиональной некомпетентности и низкой успешности своей профессиональной деятельности в большей степени.

## Литература

1. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. Ярославль, 1990.
2. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
3. Holland J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. (2<sup>nd</sup> edition) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1985.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ВЫГОРАНИЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Чайникова Ю.Е.

спец. Центра обучения и развития персонала ООО «Росгосстрах-Столица»

В последние годы актуальной проблемой для hr-менеджеров стало обострение эмоциональной напряженности, неудовлетворенности работников своей деятельностью, клиентами и коллегами, а зачастую и самой компанией. Все вышеперечисленные симптомы характеризуют такой феномен как «психическое выгорание».

Научный и практический интерес к синдрому психического выгорания обусловлен тем, что этот феномен характеризует непосредственное проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием работников, с эффективностью их труда и стабильностью деловой жизни организации. Обеспокоенность работодателей и управленцев выгоранием сотрудников объясняется тем, что оно начинается незаметно, а его последствия в виде «упущенной прибыли» очень дорого обходятся организации (Водопьянова Н.Е., 2009).

Синдром выгорания уже более 30 лет широко исследуется в зарубежной психологии (С. Джексон, К. Маслач, Фреденбергер и др.). В отечественной науке интерес к данной проблематике возник сравнительно недавно (Бойко В.В., Водопьянова Н.Е., Орел В.Е., Старченкова Е.С., Форманюк Т.В. и др.), в связи с чем необходимы дальнейшие исследования в этом направлении.

Согласно современным данным, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений (Орел В.Е., 2001).

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к собственно труду и объектам своего труда. Наконец, редукция профессиональных достижений - возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере.

Исследования последних лет не только подтвердили правомерность этой структуры, но и позволили существенно расширить область ее распространения, включив профессии, не связанные с социальной сферой. Это привело к некоторой модификации понятия «выгорания» и его структуры. Психическое выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее. Такое понимание несколько видоизменило и его основные компоненты: эмоциональное истощение; цинизм; профессиональная эффективность. С этих позиций понятие деперсонализации имеет более широкий смысл и означает отрицательное отношение не только к клиентам, но и к труду и его предмету в целом (Орел В.Е., 2001).

Существующие исследования «психического выгорания» в большей степени ориентированы на выявление факторов, вызывающих выгорание. В последнее время появились исследования, направленные на изучение взаимосвязи и причинно-следственных отношений «психического выгорания» и таких индивидуальных характеристик профессионала как пол, возраст и стаж работы; выносливость, локус контроля, самооценка, нейротизм, экстраверсия, эмпатия, степень удовлетворенности работой и др. Изучена взаимосвязь таких организационных факторов, вызывающих выгорание как время, затраченное на работу; рабочие перегрузки; уровень оплаты труда; число клиентов, глубина контакта с клиентом, острота проблем клиентов; участие работника в принятии решений; обратная связь и др.

Многочисленные исследования факторов, влияющих на выгорание, не дали ответа на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления. Какова основная его причина - личностные черты или характеристики деятельности, особенности взаимодействия с клиентами или факторы рабочей среды (Орел В.Е., 2001)?

Также в настоящее время мало исследований посвященных установлению причинно-следственных отношений «психического выгорания» с таким феноменом как «профессиональная идентичность».

По мнению современных исследователей, понятие «идентичности» как соответствие образа Я его жизненному воплощению, состояние принадлежности индивида некоторому надындивидуальному целому, охватывающему и субъективное время, и личностную деятельность, и национальную культуру стало одной из главных тем в общественной мысли XXI столетия.

Идентичность - это сложный феномен, «многослойная» психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Человек становится человеком, только тогда, когда осознает свою идентичность в мире людей, профессий, наций (Кроник А.А., 1989).

Переживание идентичности особо актуализируется в профессиональной сфере человеческой жизни. Важным условием гармоничного развития профессионала является активное построение адекватного эмпирической реальности образа «мира своей профессии», как особой устойчивой категории, как комплекса глубинных структур, отражающих отношение человека к миру и определяющих стиль и способ его поведения в жизненных и профессиональных ситуациях (Абдуллаева М.М., 2004). Становление специалиста, заключающееся, в конечном счете, в полномочном овладении профессией, сопровождается изменением суждений человека о себе как о представителе той или иной профессии, осознанием своей принадлежности профессиональному сообществу, пониманием и принятием ценностей данного профессионального сообщества.

Л.Б. Шнейдер отмечает, что профессиональная идентичность детерминирована профессиональным общением и профессиональным опытом, репрезентируется посредством речевых средств через образ Я. Профессиональная идентичность - по сути, аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности. Исходным является самосознание. Исполнительным механизмом являются процессы идентификации-отчуждения. Профессиональная идентификация - это объективное и субъективное (т.е. данное в переживании) единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности. Тогда обратный процесс, связанный с объективным и субъективным отвержением этого единства и обособлением профессиональных характеристик личности есть профессиональное отчуждение или профессиональное обособление (Шнейдер Л.Б., 2004).

Автор отмечает, что профессиональная идентичность - это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная

ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определенности (Шнейдер Л.Б., 2004).

По мнению Е.Л. Ермолаевой идентичными могут считаться профессионалы, обладающие как стабилизирующей базой (обеспечение необходимой степени профессионального центризма и устойчивой профессионально-ментальной позиции, параметрами которой является способность к сопротивлению изменениям, способность к разрушению неадекватных профессиональных стереотипов, представление о месте профессии в информационном и межкультурном пространстве), так и преобразующим потенциалом, который заключается в преобразовании пределов применения старых стереотипов и возможных путей отказа от них, в деятельности которых баланс стабилизирующих и преобразующих компонентов соответствует оптимальному уровню для данной профессии (Ермолаева Е.П., 1998).

Л.Б. Шнейдер, поясняет феномен профессиональной идентификации следующим образом. Если профессионал, получивший профильное базовое образование, проявляет характерные для «нормативного» представителя данной профессии черты, обладает определенными профессиональными знаниями и умениями - можно говорить о его профессиональной идентичности. Если при этом профессионал четко понимает, что он представитель именно этой профессии, положительно к этому относится, вырабатывает систему профессионально-нравственных самооценок, определяется в своих профессиональных позициях, осознает и выделяет характерные черты людей своей профессии и противоположных (других), то можно говорить о профессиональной самоидентификации (Шнейдер Л.Б., 2004).

Актуальность исследования причинно-следственных отношений таких феноменов как «профессиональная идентичность» и «психическое выгорание» обусловлена тем, что существуют лишь косвенные исследования данного вопроса. Изучение представленных феноменов является частью общего методологического вопроса о взаимодействии личности и профессии. Решение данной проблемы важно для разработки способов профилактики и предотвращения последствий выгорания.

## ДЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА КРИЗИСА ОТВЕТСТВЕННОЙ СУБЪЕКТНОСТИ И СОЗНАТЕЛЬНОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ

Черемошкина Л.В.

д.псих.н., проф.

Московский городской психолого-педагогический университет

Москва

Системогенез профессиональной деятельности по В.Д. Шадрикову как объективный закон, вскрывающий существенные механизмы профессионального становления (Шадриков В.Д., 1982), дает возможности исследовать структуру, генез, феноменологию и основные детерминанты явлений регрессионного порядка.

Депрофессионализация - «окончательная или временная утрата навыков работы в рамках официально полученной профессии» (Добренков В.И., 2007), неготовность (неспособность) субъекта деятельности принимать профессионально грамотные решения, является отличительной характеристикой современного состояния трудовых ресурсов страны (Черемошкина Л.В., 2005). В этой сфере за последние двадцать лет произошли кардинальные изменения. Можно выделить три периода, отличающиеся спецификой взаимодействия внешних и внутренних факторов, обуславливающих как показатели эффективности труда, так качественные характеристики самого субъекта профессиональной деятельности: конец 80-х - начало 90-х гг.; 90-е гг.; конец 90-х - 2000-е гг. Очевидные признаки снижения потенциала совокупного субъекта труда наметились в конце 80-х годов. Этот период можно назвать «точечной» депрофессионализацией, обусловленной, как правило, внешними факторами.

Субъект деятельности вследствие депривации потребности в безопасности, утрачивал способности выполнять профессиональную деятельность в соответствии с принятыми нормами. Мотивация профессиональной деятельности заметно трансформировалась: внешние по отношению к процессу деятельности мотивы значимо и повсеместно преобладали над внутренними. Можно с уверенностью сказать, что начиналась эпоха очевидного кризиса в сфере трудовых ресурсов, когда основной устойчивой тенденцией поведения субъекта деятельности являлось несоответствие результатов затрачиваемым усилиям. Неудовлетворенность жизнью среднестатистического россиянина в этот период была связана с явной «перегруженностью» денег дополнительными смыслами: субъективная цена заработанных денег значительно превышала их реальную ценность.

Эпоха 90-х годов для трудовой сферы ознаменовалась «распылением» профессионалов, маргинализацией социально-значимых видов труда, приведших к снижению как количественных, так и качественных показателей трудовых ресурсов с угрозой возможности их воспроизводства.

Исследования мотивации деятельности, осуществленные в конце 90-х гг., показывают снижение значимости процесса деятельности для личностного становления, рост индивидуалистических тенденций, ослабление внутренних ориентиров при оценке результатов деятельности и т.д.

На основе экспериментальных и эмпирических исследований было выделено семь типов мотивации деятельности. В качестве основных критериев для определения типов мотивации учитывались: результаты деятельности, смыслообразующая роль профессиональной деятельности для личности и степень выраженности различных мотивирующих тенденций.

Наиболее высокие показатели эффективности деятельности оказались у лиц с очевидной деформацией мотивационной сферы и профессионального самосознания в сторону доминирования «выгоды любой ценой». Следует отметить, что абсолютное большинство демонстрировало высокие показатели активности далеко за рамками ранее полученной основной профессии. Другая, не менее значительная часть выборки, отличалась явной депрофессионализацией: уходом из профессиональной сферы в мир увлечений и разного рода социально-резонансных занятий. В тех случаях, когда субъект развивался в русле ранее

полученной профессии при доминировании внутренней мотивации и наращивая при этом профессионально важные качества, были зафиксированы довольно низкие (ниже возможного уровня) показатели их деятельности. Кроме того, в ряде случаев невозможность самореализации приводила к различного рода соматизациям. Была отмечена как устойчивая следующая тенденция: чем добросовестнее работник, чем «реальнее» его результаты, тем выше вероятность социально-психологических осложнений и отсутствия поддержки со стороны руководства (Черемошкина Л.В., 2005; Шадриков В.Д., 1982).

С конца 90-х годов регрессивные тенденции в профессиональной сфере приобретают объективно закономерный характер: когда внешние кризисные процессы действуют уже через трансформированные внутренние представления о труде, качестве жизни и т.п. Это проявляется не только на этапах профессиональной адаптации и реализации деятельности, но и на этапах выбора профессии и обучения. Молодые люди часто выбирают сферу деятельности, которая не соответствует ни их склонностям, ни способностям. На первый план выходят мотивы, прямо или косвенно связанные с потребностью в безопасности: возможность освободиться от службы в армии, получать помощь родителей, а также доступность учебного заведения и т.д. Как известно, выбор профессии определяется тремя составляющими: мотивами потенциального субъекта профессиональной деятельности, его способностями и возможностями их реализации на рынке труда. При этом востребованность профессии на рынке труда, престижность ее освоения и т.п. являются внешними по отношению к личности условиями. Но действительность такова, что современный российский школьник при выборе профессии, как правило, руководствуется именно ими в ущерб развитию своей личности (Перевезенцев А.А., 2009; Поваренков Ю.П., 2000; Черемошкина Л.В., 2003).

Процессы деформации мотивационной сферы субъекта деятельности («уплощение», утрата иерархичности, высокая степень динамичности, обусловленная внешними причинами и т.д.) при отсутствии четких результатов оценки профессиональной деятельности приводят к нарушению процессов становления профессионального самосознания личности. Особо следует отметить, что становление профессиональной субъектности в настоящее время происходит в условиях: отсутствия системы стимулирования трудовой активности, ухудшения физического и психического здоровья, снижения качества образования, исчезновения специальностей в ряде отраслей. Это дает основания говорить о дизонтогенезе профессиональной деятельности - процессе погружения в профессиональную среду, сопровождающемся выходами за пределы «норм профессионального становления». Дизонтогенетические процессы такого плана обусловлены взаимодействием объективных, субъектных и субъективно-личностных закономерностей профессионального становления.

Совершенно очевидно, что массовая депрофессионализация и нарушения закономерностей профессионального становления создают угрозу не только эффективности производственной сферы и воспроизводству трудовых ресурсов, но могут приводить и к более глобальным сдвигам в общественной жизни вследствие отсутствия «инструментальной» активности и сознательных оценок социальных процессов на уровне конкретного субъекта труда.

## ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ

Шарова Н.В., кандидат психологических наук,  
старший преподаватель кафедры педагогической психологии  
Аносова Е.В., студентка V курса специальности «Педагогика и психология»  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Каждый человек пытается найти свое место в окружающей действительности, быть социально-значимым. Свои потребности в самореализации в большей степени личность воплощает в профессиональной деятельности, поэтому большое значение для неё имеет правильный выбор профессии.

Выбор профессии, смена профессиональной сферы и даже смена места работы выделяются в категорию наиболее сильных стрессовых факторов. Неудачный выбор может быть как следствием, так и причиной различных кризисных состояний и нарушений адаптации личности, что влечет за собой формирование или разрушение определенных защитных механизмов. Психологическая защита является свойством любой личности отвечать на травмирующие стимулы среды.

Исходя из выше сказанного, нас заинтересовало влияние профессиональной направленности на процесс развития защитных механизмов. Особое внимание мы уделили области медицины. Связано это с тем, что профессия врача и медицинской сестры относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает медицинский работник в процессе сложного социального взаимодействия с клиентом, постоянное проникновение в суть социальных проблем клиента, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на психическое и физическое здоровье врача. Другой причиной негативного воздействия профессии на личность служит синдром «психологического выгорания» (некомпенсируемое утомление). В результате профессиональной дезадаптации медицинского работника возникают ситуации невнимательного отношения к пациентам, что сказывается на их лечении. Чтобы понять причины профессиональной дезадаптации врачей и медицинских сестер, мы обратились к изучению особенностей защитных механизмов медицинских работников. Дело в том, что защитные механизмы с одной стороны необходимы для личности, чтобы сохранить её целостность и помочь справиться со стрессовыми факторами, с другой стороны чрезмерное их проявление может привести к снижению качества выполняемой работы при общении с людьми.

Для того чтобы изучить влияние профессиональной направленности на развитие защитных механизмов личности медицинских работников, нами было проведено исследование в одной из клиник города Ярославля. В качестве методик исследования были использованы: опросник профессиональных предпочтений (ОПП), направленный на изучение правильности выбора профессии и удовлетворенности реальной профессиональной деятельностью, и опросник Келлермана — Плутчика для определения механизмов психологической защиты. В эксперименте приняли участие 40 испытуемых: 20 акушер - гинекологов из них 14

женщин и 6 мужчин в возрасте от 30 до 50 лет, и 20 медицинских сестер гинекологического отделения, в возрасте от 30 до 50 лет. Стаж работы испытуемых колеблется от 10 до 30 лет.

ОПП основан на теории профессионального выбора, разработанной американским профессором Дж. Холландом. Из полученных данных по ОПП мы видим, что из двадцати обследуемых медицинских сестер семнадцать имеют соответствие с социальным типом профессии, а значит, имеют сильные интересы и способности в этой области. Из двадцати обследуемых врачей у восемнадцати человек мы также выявили соответствие направленности и интересов, испытуемых данному типу. Лишь два врача и три медицинской сестры не соответствуют социальному типу профессий, несмотря на выбранную профессию. В этом случае возникает вопрос о степени удовлетворенности процессом и результатом труда, о правильности выбора профессии данных лиц. По первым двум буквам кода испытуемых мы отмечаем, что 11 человек из 20 медицинских сестер и 9 из 20 врачей имеют высокую однородность интересов личности, 5 и 9 среднюю, и лишь 4 и 2 низкую однородность интересов личности. Из полученных данных мы видим, что большинство испытуемых имеют высокую и среднюю однородность интересов личности, а значит, они легче найдут удовлетворение профессией.

Как мы уже указывали выше, профессия медицинского работника предъявляет повышенные требования к его личностным качествам. С другой стороны, постоянно взаимодействуя с людьми, представители данной профессии вынуждены неосознанно вырабатывать защитные механизмы, позволяющие справиться с раздражением, напряжением, тревогой, которые неизбежно сопровождают в работе.

В результате проведенного исследования были выявлены преобладания соответствующих механизмов психологической защиты у группы врачей и медсестер (см. таб. 1).

**Таблица 1**

Шкалы	Врачи	Медсестры
1. Отрицание	49,15	38,8
2. Подавление	40,5	34,35
3. Регрессия	44,75	48,05
4. Компенсация	46	33
5. Проекция	52,9	52,8
6. Замещение	29,55	24,2
7. Интеллектуализация	50,4	46,8
8. Реактивное образование	33,5	50

Анализируя данные предложенного опросника Келлермана — Плутчика мы можем описать следующие закономерности: несмотря на разнообразие преобладающих защитных механизмов у каждого испытуемого, при сравнении среднеарифметического значения каждой исследуемой группы выявились в пределах нормы (до 50%) следующие показатели шкал «отрицание», «подавление», «регрессия», «компенсация», «замещение», «реактивное образование». В то же время показатели шкалы защитная «проекция» и у врачей и у медицинских сестер превышают статистические нормы. У врачей защитная «интеллектуализация» превышает статистические показатели нормы в отличие от медицинских сестер. Интеллектуализация, являясь преобладающим защитным механизмом у врачей, составляет разницу с другой группой испытуемых (мед.сестры) 3,6%.

Сравнивая полученные данные, мы также видим, что защитная «компенсация» больше выражена у врачей, с разницей в 13%, защитный механизм «отрицание» на 10,35%, защитное «подавление» на 6,15%, а показатели шкалы «замещение» на 5,35% больше, чем у медицинских сестер.

Защитный механизм «проекция» является преобладающим защитным механизмом у обеих групп, разницу составляет лишь 0,1%. Защитная «регрессия» напротив преобладает у медицинских сестер (3,3%). Показатели шкалы «реактивное образование» медицинских сестер превышают показатели врачей на 16,5%, и являются верхней границей нормы.

Надо отметить, что показатели исследуемых механизмов психологической защиты у врачей и медицинских сестер несколько отличаются. В первую очередь, это связано с большей степенью ответственности врача за жизнь пациента. В условиях дефицита времени врач вынужден единолично принимать важное решение, со всей ответственностью за сделанный выбор, учета всех последствий. На плечи врача ложится ответственность за сообщения диагноза больному, в некоторых случаях его родственникам. Трудовой день проходит в постоянной готовности, внутренней мобилизованности всех сил, что в конечном итоге приводит к хронической усталости.

В отличие от врача в обязанности медицинской сестры входит четкое и своевременное выполнение назначений врача. Однако это не снимает ответственности за жизнь и здоровье пациента. Бывают ситуации, когда приходится оказывать неотложную помощь в отсутствие врача, и ответственность за жизнь пациента ложиться на медицинскую сестру. Надо отметить, что пациенты больше контактируют с медицинской сестрой. С любыми изменениями в состоянии здоровья они обращаются к медицинским сестрам, поэтому медицинские сестры вынуждены более эмоционально включаться в процесс взаимодействия с пациентами.

Таким образом, в ходе исследования нами было подтверждено предположение о влиянии профессиональной направленности на развитие защитных механизмов. У людей профессии типа «человек — человек», особенно в работе врача и медицинской сестры, возникает большое количество стрессовых ситуаций, которые способствуют проявлению защитных реакций. Нами было установлено преобладание некоторых защитных механизмов у медицинских работников, причем уровень защитной психологической активности у врачей и медицинских сестер различен. У врачей в отличие от медицинских сестер в большей степени выражены следующие механизмы психологической защиты: «отрицание», «подавление», «компенсация», «замещение», «интеллектуализация». Связано это с большим риском и ответственностью за жизнь пациента. У медицинских сестер



преобладает механизм защитной «регрессии» и «реактивного образования».

Учитывая данные о правильности выбора профессии и удовлетворенности реальной профессиональной деятельностью, мы можем говорить о том, что защитные механизмы, получившие развитие под влиянием профессиональной направленности, помогают специалистам защититься от негативного воздействия и способствуют благотворной трудовой деятельности и самореализации.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Шатан М.А.

асп. кафедры организационной психологии и психологии труда  
Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова  
Ярославль

Работа в области социальной сферы и управленческая деятельность в частности насыщена различными напряженными ситуациями и разнообразными факторами, несущими в себе потенциальную возможность повышенного эмоционального реагирования. Причины напряженности обусловлены объективными и субъективными факторами. Под объективными факторами понимают внешние условия ситуации, напряженные условия деятельности - загруженность рабочего дня, столкновение с проблемными ситуациями, часто трудно разрешимыми, повышенные интеллектуальные нагрузки. Субъективными факторами обычно становятся особенности личности, провоцирующие чрезмерную чувствительность человека к определенным трудностям профессиональной деятельности.

Управленческая деятельность отличается сложным, многоплановым характером. Характеризуется высокой интенсивностью, насыщенностью действий, частым вмешательством внешних факторов, широкой сетью контактов разного уровня, преобладанием непосредственного речевого (устного) общения с другими людьми (Водопьянова Н.Е., 2009). К основным функциям управленца, как известно, относятся: планирование, прогнозирование, организация и координация взаимодействия подчиненных, принятие решений, контроль. Помимо сугубо производственных функций и связанных с ними формальных отношений, характеризующихся высокой когнитивной сложностью, большой удельный вес в управленческой деятельности имеют социально-психологические функции (они связаны с «человеческим фактором» и неформальными отношениями в коллективе): коммуникативные, воспитательные, дисциплинарные, психотерапевтические и др. Последние, в свою очередь, могут характеризоваться особой эмоциональной напряженностью (Свенцицкий А.Л., 1986). Сложный и ответственный характер деятельности управленца обуславливает наличие различных стрессогенных ситуаций, которые создают предпосылки для возникновения синдрома психического выгорания.

В нашей работе были изучены степень влияния личностных особенностей, системы ценностных ориентации, когнитивной сферы руководителей и представителей социальных профессий на возникновение и развитие синдрома психического выгорания.

В результате нашего исследования было выявлено, что на развитие психического выгорания у группы руководителей влияют такие личностные характеристики как нейротизм и добросовестность. Причем нейротизм положительно коррелирует с одним структурным компонентом выгорания - психическим истощением. Люди, обладающие высоким уровнем нейротизма, имеют тенденцию испытывать негативные аффективные состояния: страх, грусть, раздражение, гнев, чувства вины и отвращения. Такие люди хуже контролируют свои импульсы, хуже справляются со стрессами. При этом руководитель должен уметь предвидеть вероятные последствия от применения той или иной методики, правильно интерпретировать ситуацию, использовать в конкретных ситуациях приемы, предполагающие наименьший отрицательный эффект, тем самым, обеспечивая достижение целей организации самым эффективным путем в условиях существующих обстоятельств (Kunzel R., Shulte D., 2003).

Управленец делает огромное количество такой работы, которая лично ему не нужна. Т.е. он многое выполняет потому, что он должен это делать. И чем выше его статус, тем больше ограничений такого рода. Высокий статус связан с чудовищным количеством регламентов. Руководитель оказывается заложником огромного количества ожиданий от него окружения, подчиненных, партнеров, клиентов и у него возникает колоссальное рассогласование между тем, что он хочет, и между тем, что он делает (Kunzel R., Shulte D., 2003). Все это может сопровождаться возникновением стрессовых ситуаций. И неумение с ними справляться может провоцировать чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Шкала добросовестности отрицательно коррелирует с деперсонализацией. Добросовестные индивиды - это целеустремленные, волевые, решительные и непреклонные личности. Чем более скрупулезны, пунктуальны и надежны люди, тем гуманнее они относятся к труду и объектам своего труда.

Говоря о ценностных ориентациях, следует заметить, что «размытость» личностных целей и ценностей будет способствовать возникновению и развитию выгорания. Очень важна высокая мотивация к саморазвитию и профессиональному росту (Водопьянова Н.Е., 2001).

Анализ результатов сравнения выраженности ценностных ориентаций у руководителей с разной степенью выгорания позволяет сделать вывод о том, что у «выгоревших» и «невыгоревших» руководителей имеются различия только по шкале «Креативность». По всем другим шкалам не обнаружено достоверных различий. Интересным является отсутствие значимых различий между группами руководителей с разной степенью выгорания по шкале высокое материальное положение, что характерно для представителей социальных профессий. Для руководителей характерно стремление к высокому материальному положению, но это не является признаком наличия выгорания.

Полученные результаты выраженности ценностных ориентаций профессионалов с разной степенью выгорания подтверждаются данными корреляционного анализа.

Креативность - это требование профессии (постоянный поиск новых решений), специфика деятельности, при этом личностные особенности руководителя не всегда этому соответствуют. Сам по себе творческий процесс довольно энергоемкий, требующий большого количества внутренних ресурсов личности. Следовательно, должна существовать технология творчества для руководящего состава, овладение которой, помогло бы снизить энергетические затраты и способствовало более рациональному использованию имеющихся ресурсов.

Анализ когнитивной сферы профессионала на уровне межличностных отношений включал исследование специфики представлений о социальном окружении в зависимости от степени выгорания (Орел В.Е., 2005).

Полученные результаты говорят о том, что руководители с низким уровнем выгорания более положительно воспринимают окружающих людей, оценивая их как эмоционально стабильных, красивых, в то время «выгоревшим» руководителям большинство окружающих представляются запуганными, грустными и беззащитными. Мнения руководителей первой и второй групп разошлись в оценке интеллектуальных возможностей большинства людей. Если «невыгоревшие» руководители видят вокруг себя умных и интересных личностей, то руководители с высокой степенью выгорания недооценивают интеллектуальный потенциал окружающих и рассматривают их как заурядных и глупых людей. Аналогичным образом можно охарактеризовать и остальные аспекты восприятия руководителями других людей. Например, оптимистичному восприятию руководителя с низким уровнем выгорания об энергичных и оптимистичных противопоставляется мнение их «выгоревших» коллег о том, что в мире много одиноких, грубых и многострадальных людей. Отмеченная выше тенденция наблюдается и при оценке руководителей степени самоконтроля, аккуратности и независимости. Специфика представлений «выгоревших» руководителей заключается в том, что они видят в других людях, скорее неприятные черты, чем что-то прекрасное, считая, что в наше время не может быть счастливых и независимых людей. Исключение составляет такой личностный фактор как дружелюбие, т.е. психическое выгорание не накладывает отпечаток при оценке чистосердечных или лицемерных людей в окружении руководителей.

Таким образом, полученные данные показывают, что подверженные выгоранию руководители оценивают окружающих людей более негативно по сравнению коллегами, у которых данный синдром не выражен. Механизмом образования такой оценки может служить механизм проекции, заключающийся в переносе своих собственных оценок, мнений и установок на других.

Выводы:

1. На развитие психического выгорания у группы руководителей влияют такие личностные характеристики как нейротизм и добросовестность.
2. Среди ценностных ориентаций только креативность, постоянный поиск новых решений, как достаточно энергоемкий процесс, провоцирует возникновение выгорания среди руководителей.
3. При оценке своего окружения руководители с низким уровнем выгорания воспринимают окружающих как более умных, энергичных, свободных и эмоционально стабильных, в отличие от выгоревших руководителей.

## СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ У ПРОФЕССИОНАЛОВ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОГО ТИПА

Шевченко А.А.

ст.преп. кафедры социальной работы, педагогики и психологии

Челябинский государственный педагогический университет

Челябинск

Проблема влияния профессионального выгорания на личность работника является актуальной, что подтверждается большим количеством зарубежных и отечественных исследований по теме (Орел В.Е., 2001). В настоящий момент среди ученых-психологов существует мнение, в отличие от традиционного, что профессиональное выгорание оказывает негативное влияние на личность не только представителей профессий субъект-субъектного типа, но и субъект-объектного типа.

При исследовании мы опирались на структурно-функциональную теорию В.Е. Орла (Орел В.Е., 2005). Целью исследования, описываемого в статье, было изучить связь профессионального выгорания личности со стилевыми особенностями поведения личности профессионала субъект-объектного типа на организационном уровне. Для более полного раскрытия поставленной цели и сравнения результатов в исследовании приняты участие так же и профессионалы субъект-субъектного типа.

Для изучения стилевых особенностей поведения на организационном уровне, отражающих особенности взаимодействия человека с социумом, был использован опросник Лазаруса, направленный на изучение копинг-стратегий. Копинг-стратегии можно рассматривать как осознанные стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Для изучения профессионального выгорания у профессионалов субъект-субъектного типа использовался опросник «Профессиональное выгорание», адаптированный Н.Е. Водопьяновой (Водопьянова Н.Е., 2005), у профессионалов субъект-объектного типа была использована методика МБИ-GS, адаптированная В.Е. Орлом (Орел В.Е., 2001).

Выборку исследования составили: 364 человека - профессионала субъект-субъектного типа (профессий, согласно классификации Е.А. Климова, «человек-человек») и 201 человек - профессионал субъект-объектного типа (профессий, согласно классификации Е.А. Климова, «человек-техника»). Все профессионалы были разделены на три группы в зависимости от уровня выгорания. Для выяснения взаимоотношений копинг-стратегий и компонентов профессионального выгорания был использован коэффициент корреляции г-Пирсона.

Согласно полученным результатам, в группе профессионалов субъект-субъектного типа с высоким уровнем выгорания, существует значимая обратная корреляция эмоционального истощения и положительной переоценки в группе профессионалов с высоким уровнем выгорания ( $r = -0,165$  при  $p \geq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что выгоревшие профессионалы не способны применять усилия по созданию положительного значения проблемной ситуации, направлять их на развитие собственной личности. Также в этой группе обнаружена значимая прямая связь деперсонализации с дистанцированием и бегством-избеганием ( $r = 0,182$  и  $r = 0,171$ , при  $p \leq 0,05$ ). Вероятно, выгоревшие профессионалы прилагают усилия по избеганию проблемы и мысленному уменьшению ее значимости, причиной использования которых является стремление обезличить отношения с реципиентами (так, например, врач, стремясь дистанцироваться от проблемы пациента, воспринимают его не как человека, а как носителя болезни «язва из 39 палаты»). Для сохранения чувства профессиональной успешности, выгоревшие профессионалы используют конфронтационный копинг, принятие ответственности (обнаружена прямая корреляционная связь профессиональной успешности с конфронтационным копингом ( $r = 0,196$ , при  $p \leq 0,05$ ). Так же в группе выгоревших профессионалов обнаружены прямые корреляционные связи профессиональной успешности с принятием ответственности ( $r = 0,191$  при  $p \leq 0,05$ ), с планированием решения проблемы ( $r = 0,286$  при  $p \leq 0,01$ ) и положительной переоценкой ( $r = 0,292$  при  $p \leq 0,01$ ). При этом принятие ответственности, планирование решения проблемы и положительная переоценка имеют прямые корреляционные связи с профессиональной успешностью и у профессионалов с другими уровнями профессионального выгорания. Так профессиональная успешность имеет прямую корреляционную связь с принятием ответственности в группе невыгоревших профессионалов ( $r = 0,253$  при  $p \leq 0,05$ ), с планированием решения проблемы в группе со средним уровнем выгорания ( $r = 0,206$  при  $p \leq 0,05$ ) и группе невыгоревших профессионалов ( $r = 0,288$  при  $p \leq 0,01$ ), с положительной переоценкой в группе профессионалов со средним уровнем выгорания ( $r = 0,250$  при  $p \leq 0,01$ ) и группе невыгоревших профессионалов ( $r = 0,418$  при  $p \leq 0,01$ ). Стратегия «конфронтационный копинг» имеет значимые корреляции с выгоранием только у выгоревших профессионалов. В содержательном плане можно говорить о том, что стремясь сохранить профессиональную успешность на высоком уровне, профессионалы с разным уровнем выгорания используют преимущественно конструктивные копинги, направленные на разрешение проблемы и рост собственной личности. Выгоревшие профессионалы в отличие от профессионалов с другими уровнями выгорания, помимо конструктивных копингов, используют и деструктивные стратегии, применяя агрессивные усилия для изменения ситуации.

В ходе исследования была выявлена значимая прямая связь эмоционального истощения с бегством-избеганием в группе профессионалов со средним уровнем выгорания ( $r = 0,191$  при  $p \leq 0,05$ ), и с дистанцированием в группе профессионалов с низким уровнем выгорания ( $r = 0,253$  при  $p \leq 0,05$ ). В содержательном плане можно говорить о том, что профессионалы с целью снижения эмоционального истощения, стремятся отстраниться от проблемы, избежать ее. В отличие от профессионалов с высоким и средним уровнем выгорания, невыгоревшие профессионалы используют такую стратегию как поиск социальной поддержки, обнаружена значимая прямая связь профессиональной успешности с данной стратегией ( $r = 0,351$  при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, что сохранять низкий уровень выгорания позволяет расположенность профессионала к социальному окружению и отсутствие враждебности, наблюдаемой у выгоревших профессионалов.

Согласно результатам, полученным в группе профессионалов субъект-объектного типа в высоком уровне выгорания обнаружены значимые прямые корреляционные связи профессиональной успешности с самоконтролем ( $r = 0,437$  при  $p \leq 0,01$ ),

принятием ответственности ( $r = 0,283$  при  $p \leq 0,05$ ) и положительной переоценкой ( $r = 0,309$  при  $p \leq 0,05$ ). Полученные результаты свидетельствуют о том, что выгоревшие профессионалы в субъект-объектного типа пытаются сохранить чувство профессиональной успешности, используя конструктивные стратегии совладания, применяя попытки регулирования эмоций, признавая свою роль в возникновении проблемы и ища положительные моменты в возникшей ситуации.

В группе профессионалов со средним уровнем выгорания обнаружены значимая прямая корреляционная связь профессиональной успешности с планированием решения проблемы ( $r = 0,436$  при  $p \leq 0,01$ ) и эмоционального истощения и положительной переоценки ( $r = 0,287$  при  $p \leq 0,05$ ). В содержательном плане можно говорить о том, что профессионалы со средним уровнем выгорания используют преимущественно позитивные стратегии совладания с трудными ситуациями

В группе профессионалов с низким уровнем выгорания обнаружены значимые прямые корреляционные связи эмоционального истощения с положительной переоценкой ( $r = 0,266$  при  $p \leq 0,05$ ). Также в группе невыгоревших профессионалов обнаружена значимая прямая корреляционная связь деперсонализации и положительной переоценкой ( $r = 0,311$  при  $p \leq 0,05$ ) и планированием решения проблемы ( $r = 0,313$  при  $p \leq 0,05$ ). В группе профессионалов с низким уровнем выгорания были обнаружены значимые прямые корреляционные связи профессиональной успешности с конфронтационным копингом ( $r = 0,300$  при  $p \leq 0,05$ ) и положительной переоценкой ( $r = 0,327$  при  $p \leq 0,05$ ). В целом можно сделать вывод, что невыгоревшие профессионалы в группе субъект-субъектного типа используют преимущественно конструктивные стратегии совладания с трудной ситуацией, в то же время с целью сохранения чувства профессиональной успешности невыгоревшие профессионалы могут применять поведение, связанное с агрессивными действиями.

Основное отличие между группами профессионалов субъект-объектного типа, в данной части исследования, обнаружено в использовании конструктивных и деструктивных стратегий совладания на разных уровнях выгорания. Так, профессионалы социальных профессий в начале процесса выгорания используют конструктивные стратегии и с ростом выгорания переходят к использованию и деструктивных стратегий. Профессионалы субъект-объектного типа в начале процесса выгорания используют деструктивные стратегии и с его ростом начинают использовать преимущественно конструктивные стратегии.

В тенденциях влияния профессионального выгорания на сферу поведения на организационном уровне, прослеживает закономерность - профессиональное выгорание формирует преимущественно пассивно-агрессивные стратегии у профессионалов субъект-субъектного типа, что согласуется с результатами исследования В.Е. Орла (Орел В.Е., 2005). У профессионалов субъект-объектного типа формируются преимущественно конструктивные стратегии.

В целом можно говорить о том, что профессиональное выгорание оказывает меньшее влияние на формирование стилевых особенностей взаимодействия личности с социумом в группе профессионалов субъект-объектного типа. В обеих группах профессионалов - субъект-субъектного и субъект-объектного типа стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями в большей мере используют еще невыгоревшие профессионалы.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ  
В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**ПОНЯТИЯ «ЦЕЛЬ УРОКА» И «ТЕМА УРОКА» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ  
СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА**

Абрамова М.Г.  
ст.преп. кафедры психологии младшего школьника  
Московский педагогический государственный университет  
Москва

Для современной психологии обучения по-прежнему остается актуальной проблема организации совместной деятельности учителя и ученика. Эффективность учебной деятельности как совместной деятельности учителя и ученика во многом определяется тем, как сам учитель различает понятия «цель урока» и «тема урока». В своем исследовании мы попытались выяснить, какой смысл вкладывают учителя начальных классов и студенты педагогического вуза в понятие «цель урока» и не происходит ли в сознании педагогов его подмены понятием «тема урока». Педагогам и студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты:

- 1) Различаете ли Вы такие понятия, как тема урока и цель урока?
- 2) Если да, то попробуйте обозначить, чем отличаются тема урока и цель урока.
- 3) Просьба сообщить свое образование и стаж педагогической работы.

В исследовании приняли участие 22 учителя начальных классов со стажем педагогической работы более пяти лет. 100 % учителей считают, что они различают понятия «тема урока» и «цель урока». Качественный анализ ответов учителей на второй вопрос анкеты свидетельствует о том, что под целью урока большинство педагогов понимают ту цель, которую ставит перед собой и стремится достичь на уроке учитель. Учителя, исходя из собственного понимания, чего требуется достичь на уроке на определенную тему, ставят перед собой цель урока и в течение этого урока стремятся к ее достижению. При этом о постановке учебной цели для учащихся речь вообще не ведется. Также необходимо отметить следующее: в то время как понятие «тема урока» большинство учителей определяют адекватно, дефиниция цели урока вызывает у педагогов затруднение. Суждения учителей по поводу учебных целей часто противоречивы.

Ту же анкету мы предложили учителям-студентам пятого курса вечернего отделения Московского педагогического государственного университета (факультет начальных классов). В исследовании приняли участие 50 человек. При ответе на первый вопрос анкеты все респонденты отметили, что они различают понятия «тема урока» и «цель урока». Анализ ответов студентов показывает, что для многих из них представляет трудность определить не только понятие «цель урока», но и «тема урока». Как и для учителей, для студентов цель урока выступает прежде всего как цель для учителя, а не для ученика. Учитель формулирует цель для самого себя и сам же стремится к ее достижению на уроке.

Обобщая результаты проведенного анкетирования педагогов и студентов вечернего отделения, следует отметить, что все опрошенные считают, что они различают понятия «тема урока» и «цель урока». И те, и другие отражают взаимосвязь этих понятий. Большинство считают тему урока более широким понятием, чем цель. В понятии «тема», по мнению респондентов, отражена содержательная сторона урока. Цель для большинства педагогов представляет собой цель для учителя и конкретизируется в обучающих, развивающих и воспитательных задачах. Подавляющее большинство респондентов интерпретирует открытый вопрос анкеты о цели урока с позиции «цель урока для учителя», а не «цель для ученика». Отсюда следует вывод о необходимости формирования в сознании учителей (будущих учителей) самого понятия «цель урока для учащихся». В консультативно-психологической работе с педагогами важно акцентировать внимание на различиях понятий «цель урока» и «тема урока». Только после этого станет возможным решение вопроса о компетенции педагогов в постановке цели учебной деятельности для учащихся.

**ПСИХОМОТОРИКА КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ КОНСУЛЬТАТИВНО-КОРРЕКЦИОННОЙ  
РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ЗА РУБЕЖОМ**

Аносова В.М.  
студ. 1 к. факультета подготовки руководящих и педагогических кадров  
Московский институт открытого образования  
Москва

Хочу рассказать об изучении психомоторики как учебной дисциплины в системе подготовки специалистов для консультативно-коррекционной работы с детьми на факультете физкультуры и спорта в Бразилии. Обучаясь в университете в Бразилии на этом факультете, я изучала учебную дисциплину, которая называлась «Психомоторика».

В рамках этой дисциплины рассматривалось влияние физической культуры и спорта на психическое состояние и развитие здоровых детей и детей с отклонением в развитии. Поражает тот факт, что в этой стране уделяется очень большое внимание

детям с отклонением в развитии. Эти дети обучаются в обычных школах и специальных учреждениях. В каждой школе обязательно обучается определенный процент детей с отклонением в развитии. С утра они учатся в обычных классах с обычными детьми, во второй половине дня для них проводятся индивидуальные занятия. Обычные дети учатся спокойно и доброжелательно воспринимать детей с нарушениями в развитии, помогая им адаптироваться к обществу. Общая установка в коррекционно-консультативной работе с детьми: занятия спортом улучшают психомоторику. Дети с отклонениями в развитии занимаются физкультурой вместе с детьми-одноклассниками без отклонений, они посещают множество спортивных секций и занимаются всеми видами спорта. Для них проводятся специальные соревнования, включая чемпионат страны. Некоторых детей приводят просто смотреть обычные соревнования здоровых детей, приобщая их к общению. Дети занимаются с обручем, мячом, лентой; они выполняют элементарные упражнения гимнастики: прыжок, кувырок, упражнение на гибкость, на равновесие. Уделяется много внимания всем типам ходьбы. Все упражнения для коррекционной работы берутся из элементарной физкультуры или гимнастики и подбираются для каждого ребенка индивидуально.

## РОЛЬ ДЕТСКО – РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

Ансимова Н.П., доктор психологических наук, профессор  
Изюмова О.С., аспирант кафедры общей и социальной психологии  
Ярославского государственного педагогического университета  
им. К. Д. Ушинского

Современное общество характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни. Нестабильная социально-экономическая ситуация в России привела к резкой смене привычных стереотипов, дестабилизации финансового положения, к чрезвычайной остроте социальных конфликтов, сформировала ощущение безысходности, крушения надежд, неуверенности в завтрашнем дне.

А подростковый возраст и в «спокойное время», с точки зрения общей социально – экономической обстановки, предъявляет повышенные требования к адаптивным возможностям психики. Именно в этот период формируются устойчивые способы защиты - совладающего поведения, а также личностные особенности, выступающие в качестве ресурсов психологического преодоления трудностей. В формировании механизмов психической адаптации у подростков существенную роль играют стиль воспитания родителей и детско-родительские отношения. Существует немало разносторонних и взаимодополняющих исследований влияния родителей на формирование личности ребенка и успешность его функционирования в социальной среде. Остается не ясным вопрос, какие параметры взаимодействия родителей и детей, а также их ситуационно – специфические копинг - стратегии определяют формирование у подростков конструктивных и неконструктивных способов совладания с жизненными трудностями и кризисами развития.

Понятие «coping» в российской психологической литературе переводят как «адаптивное, совладающее поведение» или «психологическое преодоление». Самой разработанной, на наш взгляд, является концепция Р.С. Лазаруса. Он понимает «копинг» как средства, вырабатываемые человеком психологические защиты от психотравмирующих событий и как воздействующее на ситуацию поведение [6].

За последнее десятилетие в отечественной психологии появилось множество работ, в которых затрагиваются ситуативные аспекты совладания, отражающие трансформацию совладания по мере изменения требований ситуации к человеку и ее развития, предполагающие учет специфики разных типов ситуаций (Анцыферова, 1994; Никольская И. М., Грановская Р.М., 2000; Бодров, 2006; Крюкова, 2004; Битюцкая, 2007); структурные факторы, представляющие относительно устойчивые личностные характеристики человека, предопределяющие выбор стратегии совладания (Бодров, 2006; Крюкова, 2004; Подобина, 2004; Либина А., Либин А.; 1998); социокультурный контекст совладания, рассматривающий социальное взаимодействие и межличностные отношения как детерминанты совладания (Куфтяк, 2003; Гущина, 2005; Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005;). Современные тенденции развития психологии остро ставят вопрос о смещении фокуса внимания при изучении совладающего с трудностями поведения и его механизмов с индивида на группу. В.А.Штроо отмечает, что «в резко меняющихся социальных условиях особую остроту приобретает проблема «выживания» группы» (семья как малой группы)[4; 153].

Важность сохранения стабильности и целостности семьи, подчеркивает Э. Г. Эйдемиллер, отмечая, что семейной нормой является ситуация, в которой члены семьи постоянно сталкиваются с разногласиями и трудностями. Критерием функционирования выступает не удовлетворенность, не отсутствие конфликтов или трудностей, а эффективность семейных механизмов интеграции семьи [5]. Поскольку подростковый период является сензитивным для формирования копинг – стиля, актуальным является рассмотрение жизненного цикла семьи с ребенком – подростком [1].

McCubbin, Boss, Wilson определили структуру совладающего поведения с кризисными, стрессовыми ситуациями в семье: 1) появление изменений для семьи, требующих усилий для адаптации; 2) социальные и психологические факторы, которые семья использует в управлении стрессовой ситуацией; 3) семейные ресурсы, которые семья активизирует для достижения удовлетворительных результатов совладания со стрессовой ситуацией; 4) результат (исход) совладающих усилий семьи. Важное место в данной структуре занимает понятие «семейные ресурсы», которые уменьшают уязвимость семьи к стрессам, повышают ее способность восстанавливать стабильность после необходимых изменений в структуре семьи и моделях взаимодействия [2], [3].

Опираясь на исследование, проводимое в течение 2008-2009 учебного года, в рамках которого изучалась связь выбираемых подростками копинг - стратегий с их взаимоотношениями в семье, мы можем выделить особенности формирования и развития «копинг - стиля» подростков.

Эмпирическую базу исследования составили 159 человек. Выборку подростков составили 114 человек, а выборку родителей

подростков - 45 человек. Исследование проводилось с учениками восьмых и девярых классов и их родителями на базе средних школ города Ярославля: №25, №51 и №52.

В данном исследовании было выявлено, что дети подросткового возраста характеризуются преобладанием в совладающем поведении стратегии «планирование решения проблемы», «самоконтроль», «положительная переоценка», «поиск социальной поддержки», а если ситуацию невозможно изменить, подростки ищут в ней что-то положительное, изменяют свое восприятие ситуации или ищут поддержки и помощи у близких людей. Результаты говорят о том, что подростки применяют преимущественно продуктивные стратегии совладающего поведения.

Родители подростков в трудных жизненных ситуациях чаще используют такие стратегии как «самоконтроль», «планирование решения проблем», «положительная переоценка» и «поиск социальной поддержки». Таким образом, можно сказать, что подростки для совладания с жизненными трудностями пользуются тем же репертуаром копинг - стратегий с тем лишь отличием, что у родителей разброс в выборе стратегий более четкий, а у подростков различные копинг – стратегии применяются приблизительно с одинаковой частотой. Это подтверждает описанный в литературе тезис о пути наследования копинг – поведения в семье посредством механизма идентификации подростков со своими родителями.

Подростки воспринимают взаимоотношения, как с отцом, так и с матерью примерно одинаково. Есть различия лишь в том, что подростки больше ценят во взаимоотношения с матерью эмоциональную близость, а во взаимоотношениях с отцом – последовательность. В глазах ребенка родители являются более авторитетными, чем в своих собственных. Наиболее выраженными в отношениях с ребенком с точки зрения родителей являются: удовлетворенность взаимоотношениями, эмоциональная близость с ребенком, последовательность во взаимоотношениях с ним. Таким образом, мы выяснили, что, в целом, восприятие детско – родительских взаимоотношений у подростков и их родителей очень сходное.

Нами было выявлены значимые различия в предпочтении стратегий совладающего поведения у мальчиков и девочек подростков. Так мальчики чаще, чем девочки, сталкиваясь с жизненными трудностями, планируют решение проблем, а девочки ищут социальную поддержку. Вероятно, это связано с особенностями воспитания у мальчиков маскулиных качеств личности. Также мы выявили различия в представлении подростков о взаимоотношениях с родителями. Так, по мнению подростков – мальчиков мать по отношению к ним является требовательной, а, по мнению девочек - принимающей, сотрудничающей с ними. Этим и объясняется, что девочки – подростки в целом больше, чем мальчики удовлетворены отношениями с матерью. В отношении отцов: мальчики воспринимают отца как строгого, а девочки - как принимающего, последовательного во взаимоотношениях. Что, вероятно, подтверждает наблюдаемое во многих семьях воспитание девочек как более послушными, конформными.

У подростков между всеми копинг – стратегиями существует сильная корреляционная связь (на высоком уровне значимости). Можно сказать, что подростки обладают смешанным типом реагирования на фрустрирующие обстоятельства. Смешанность, а значит нечеткость, спутанность стратегий в копинг – поведении с большой вероятностью ведет к неуспеху в совладании с трудностями. Поэтому так важны на наш взгляд исследования совладающего поведения именно в подростковом возрасте. Полученные результаты говорят о том, что, вероятно, подростки и их родители, совладая с жизненными трудностями, комплексно используют определенный набор копинг – стратегий. Выявленные нами связи можно рассматривать как описание «копинг – стиля» (систему стратегий совладающего поведения), характерного для детей подросткового возраста и их родителей. Проведенная нами работа, позволяет сделать предположение, что копинг – стратегии, применяемые подростком, в некоторой степени зависят от аналогичных характеристик родителей, однако представления детей и родителей о взаимоотношениях в семье оказывают взаимное влияние друг на друга и на совладающее поведение сторон взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Крайг Г., Психология развития, СПб, 2000.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
3. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005.
4. Штроо В.А. Защитные механизмы групповой динамики в организационном контексте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. №1. С. 151-157
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицис В., Психология и психотерапия семьи – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Харьков – Минск, 1999 – 651с.
6. Introduction to Psychology / Rod Plotnik. – 2nd ed., 1989.

## ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Барановская Т.А.

д.псих.н., проф. кафедры английского языка

Государственный университет - Высшая школа экономики  
Москва

Балашова В.В.

ст.преп. кафедры английского языка

Государственный университет - Высшая школа экономики  
Москва

В настоящее время возможности человека воспринимать растущие объемы информации, его обучаемость, а также способность использовать полученные знания, являются важнейшими критериями успеха личности в различных сферах ее деятельности. Происходит усложнение процесса подготовки специалистов, когда за довольно короткий промежуток времени необходимо овладеть большим объемом информации и научиться самостоятельно продолжать свое образование на протяжении всей жизни (Kapitza S.P., 2006).

Роль эмоций в процессе обучения трудно переоценить. Причем, необходимо отметить, что влияние на обучаемого оказывают как положительные, так и отрицательные эмоции. Сильные негативные эмоции могут не просто мешать процессу обучения, порой они просто парализуют мыслительную активность. Студенты, испытывающие депрессивные состояния, постоянный страх, не могут учиться, они не воспринимают информацию, не могут сфокусировать внимание на предмете обучения. С другой стороны, положительные эмоции увеличивают способность человека к осмыслению информации, правильному планированию своей деятельности, решению различных поставленных перед ним проблем (Шадриков В.Д., 2006).

Современные американские психологи (Стейн Стивен Дж., 2007; Bradberry T., 2005; Goleman, D., 2004), изучая влияние эмоций человека на различные стороны его деятельности, будь то учеба, работа или личная жизнь, пришли к выводу о том, что ключевую роль в жизни личности играет эмоциональный интеллект (ЭИ). Определенный уровень ЭИ может сильно влиять на наши возможности, либо облегчая процесс познания, либо мешая ему. Одна и та же эмоция, испытываемая разными людьми, может привести как к успешному выполнению задания, так и к полному его провалу. Студент с высоким уровнем ЭИ, испытывая волнение перед важным экзаменом, будет мотивирован подготовиться к нему лучше. Студент с низким уровнем ЭИ, волнуясь, не сможет справиться с этой сильной эмоциональной реакцией, стресс будет слишком сильным и даст возможность ясно думать и хорошо запоминать необходимую информацию (Стейн Стивен Дж., 2007; Bradberry T., 2005).

Другим примером влияния эмоций на процесс обучения может служить смех. Смех и приподнятое настроение могут помогать студентам решить сложные творческие задачи, лучше устанавливать связи между предметами и проводить более широкие ассоциации (Goleman D., 2004). Эмоции, выходящие из-под контроля, влияют на интеллект, но, умея распознавать свои эмоциональные состояния и будучи способным к самоконтролю, человек может обратить свои реакции себе во благо. Вера в свои способности и оптимизм позволяют индивидууму ставить более высокие цели и легче переживать неудачи. Высокий уровень ЭИ также позволяет проще справляться с суперсложными проблемами, разбивая их на более мелкие; позволяет не впадать в депрессию и не чувствовать себя побежденным, если что-то не получается. Порой человек достигает чего-то в жизни не из-за таланта, а из-за способности противостоять поражениям. Эта способность не позволяет мотивации исчезнуть.

Развитие ЭИ дает возможность, не боясь, браться за сложные задания и максимально использовать свои знания и умения, а также делать все возможное для их дальнейшего развития. Человек принимается за решение поставленной задачи не с мыслью, что может пойти не так, как надо, а с мыслью, как с ней лучше справиться.

Преподаватель, со своей стороны, не должен ставить перед студентом слишком легких задач, чтобы ему не было скучно, но и не должен слишком завышать требования, чтобы волнение и страх не стали преградой к выполнению задания. Необходимым представляется использовать позитивные эмоции учащихся для достижения ими высоких результатов. Следующим шагом для студента будет естественное желание добиться таких же результатов и в других новых для него областях знания. Позитивные эмоциональные состояния должны ассоциироваться с достижением более сложных целей в учебе. Они должны быть основными мотиваторами в учебе, должны облегчить процесс обучения. Сила эмоций должна направлять усилия человека и помогать ему действовать эффективно (Шадриков В.Д., 2006).

Изучая любой предмет, включая иностранный язык, мы неизбежно испытываем чувства и эмоции, и отделить их от интеллекта в процессе познания невозможно. Таким образом, встает вопрос о взаимосвязи эмоций и интеллекта. В теориях, рассматривающих понятие «эмоциональный интеллект», связь между коэффициентом интеллекта и ЭИ признается, но при этом отмечается, что общий уровень IQ и уровень развития эмоционального интеллекта (EQ) являются относительно самостоятельными понятиями (в связи с тем, что IQ охватывает часть интеллекта и не может охватить основную функцию понятия «интеллект» (адаптацию личности к окружающей среде), ученые в качестве эквивалента IQ предлагают концепцию эмоционального интеллекта (Стейн Стивен Дж., 2007; Bradberry T., 2005; Goleman, D., 2004).

ЭИ не рассматривается в качестве составляющей интеллекта личности, скорее его искусственно «помещают» в состав эмоциональной сферы личности. Составляющими ЭИ являются: осознание своих эмоциональных состояний, самоуправление, самомотивацию, понимание эмоциональных состояний других людей, управление взаимоотношениями с другими людьми (Goleman D., 2004). Можно ли их рассматривать только как способность человека контролировать свои чувства и эмоции, или вышеперечисленные компоненты ЭИ являются все-таки проявлением общего интеллекта индивида? Ведь известно, что



чувственные способности являются простейшими проявлениями интеллекта. К сожалению, при разработке теоретических проблем интеллекта эта линия не нашла дальнейшего развития. Умственные способности были отделены от чувственных (Шадриков В.Д., 2007).

Является ли актуальным подобное разделение этих двух понятий, интеллекта и эмоций, пусть даже и сводя их к уровню IQ и ЭИ? В частности, будет ли человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта, но с низким IQ более успешен в процессе овладения новой информацией, чем человек с низким уровнем эмоционального интеллекта, но с высоким IQ?

В своих последних работах В.Д. Шадриков доказывает, что существует неразрывная взаимосвязь между уровнем интеллекта личности, как одного из проявлений его способностей, и его эмоциональными характеристиками (Шадриков В.Д., 2006; 2007). Успешность любой учебной деятельности скорее всего будет обусловлена не только и не столько уровнем эмоционального интеллекта, но и уровнем интеллекта в целом. Различные исследования подтверждают «единство» интеллекта, при том, что можно выделить различные его виды, они есть суть одного и того же явления. В своей модели В.Д. Шадриков выделяет две составляющие интеллекта человека: природный интеллект как врожденное качество личности и культурный интеллект, «являющийся результатом развития природного интеллекта». Так как интеллект един, то, исходя из предложенной модели, его уровень определяется не только генетически заложенной программой, но и внутренним миром человека в совокупности с окружающим миром. Исходя из всего вышеизложенного, эмоциональный интеллект рассматривается как одна из составляющих единого интеллекта человека, а не как отдельного понятия, ничего не имеющего с ним общего. Уровень IQ, пусть даже и определяющий только уровень «когнитивного» или «природного» интеллекта, скорее всего связан с уровнем эмоционального интеллекта, а соответственно с успешностью любых видов деятельности индивида, включая учебную (Шадриков В.Д., 2007).

Можно предположить, что существует возможность изменять уровень IQ на протяжении жизни. Человек постоянно накапливает информацию об окружающем мире, а чем больше информации запоминает мозг, тем больше совершенствуются способности прогнозирования, формируются более сложные модели поведения. Игнорировать роль эмоций в процессе интеллектуальной деятельности и сводить все только к результатам IQ, конечно, нельзя, но в равной степени, видимо, нельзя ставить во главу угла и уровень EQ.

В какой-то степени попытка объединить различные стороны видения понятия «интеллект» была сделана в уже упоминавшейся выше модели структуры интеллекта, которая включает в себя два уровня: природный интеллект и культурный интеллект. В их состав входят как внутренний мир личности, так и внешняя реальность. Таким образом, можно было бы выделить интеллект природный, являющийся природным качеством личности, качеством врожденным и наследуемым, а также интеллект кристаллизованный, предметный, то есть формирующийся в течение жизни и основанный на получаемых индивидом знаниях и непосредственно связанный с окружающим миром. Выделить из всего многообразия только составляющую природного интеллекта или составляющую эмоционального интеллекта, отдать только одной из них пальму первенства в интеллектуальном развитии человека было бы, наверное, неверно. Успешность личности в процессе обучения или работы, видимо, определяется путем взаимодействия обеих составляющих (Шадриков В.Д., 2007).

#### ОБ УЧЕТЕ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

Безбородова М.А.

асп. кафедры психологии младшего школьника

Московский педагогический государственный университет

Москва

Актуальность проблемы формирования психомоторных способностей определяется тем фактором, что именно психомоторные функции выступают в качестве важных коррелятов развития познавательной активности ребенка. С другой стороны, именно проблемы психологического анализа двигательной сферы занимают центральное место в общей картине диагностики трудностей начального обучения детей. Ведущее значение у младших школьников играет сенсорно-перцептивный компонент психомоторики, особенно способность целенаправленно дозировать и управлять пространственными характеристиками двигательных действий. Несколько меньше выражены психофизиологические механизмы, осуществляющие выносливость в волевых, силовых и скоростных проявлениях.

На основе анализа психологической литературы (Анохин П.К., 1975; Бернштейн Н.А., 1966; Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., 2001; Шадриков В.Д., 2009) нами были выделены следующие показатели уровня развития психомоторных способностей младших школьников: 1) зрелость мелкой моторики рук по количеству синкинезий (тест на развитие мелкой моторики рук А. Рея); 2) моторная координация рук (тест Н.И. Озерского на реципрокную координацию рук); 3) взаимодействие различных анализаторов (методика В.И. Насоновой); 4) точность движений (проба на динамический праксис А.Р. Лурия); 5) двигательный темп (методика В.П. Озерова).

В теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова (Шадриков В.Д., 2006; 2007) способности соотносятся с психическими функциями и психическими процессами. Важное положение теории системогенеза: любая конкретная деятельность может быть дифференцирована на отдельные психические функции, которые реализуют наиболее общие формы деятельности и вместе с тем являются «единицами» деятельности, выступают в качестве исходных при ее анализе. Каждая психическая функция реализуется специализированной функциональной системой, которая является частью единой, функциональной системы мозга. Опираясь на фундаментальные труды В.Д. Шадрикова по психологии деятельности и способностям человека, мы попытались уточнить понятие психомоторных способностей как свойства функциональных систем, обеспечивающих движения, имеющих

индивидуальную меру выраженности и проявляющихся в успешности выполнения двигательной деятельности, решения двигательных задач (Шадриков В.Д., 2007).

В начальной школе на разных предметах детям приходится сталкиваться с учебными двигательными задачами в учебной деятельности. Типовые виды учебных задач, в которых задействована психомоторика младшего школьника, следующие: музыка (ритмика, музыкально-ритмические движения), дирижирование, игра на простых инструментах, нотное письмо, пение (артикуляция), рисование под музыку; физкультура (задачи на координацию движений, ритмическую координацию, пространственную ориентировку, сотрудничество («на дружбу»), смелость (полеты с разбега), баланс, самоконтроль, задачи с метанием, с ловлей предмета); русский язык, математика, окружающий мир, чтение (письмо, рисование, штриховка, действие с предметами, перекладывание, перемещение).

Важность анализа учебных задач в организации учебной деятельности и создания их универсальной классификации, на основе которой возможен анализ учебников, отмечает профессор Г.А. Суворова. Наиболее перспективным, по мнению Суворовой, является разработка многофакторных психологических классификаций учебных задач и анализ учебников на основе метода «матричного поля» сложности, вариабельности и плотности учебных задач в учебниках по основным предметам начальной школы (Оценка школьных учебников с позиций личностных смыслов и учебных задач, 2003; Суворова Г.А., 2006). Этот подход актуален в анализе двигательных задач.

Выполнение разного рода учебных заданий по письму предъявляет высокие требования к точности микродвижений рук учащихся. Структура графического навыка письма, наряду с акустическим, артикуляционным, зрительным компонентами, включает двигательный компонент (Гурьянов Е.В. и др.). Степень овладения двигательными действиями и операциями при освоении письма создает основу для формирования моторных эталонов букв и их соединений (Суворова Г.А. и др.). Связь графического навыка письма с интегральным показателем успешности усвоения грамоты установлена в работах В.Д. Шадрикова и Н.В. Нижегородцевой. Тесная связь психомоторики с психическим темпом отмечают Э. Герон, Н.Ф. Добрынин, А.Ф. Лазурский, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын, Е.П. Ильин и др.

Письмо - это процесс воспроизведения рукописных букв и их сочетаний на бумаге, который представляет собой техническую сторону речевой деятельности. Акт письма представляет собой навык и вид графо-моторной деятельности. Навык письма имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, которая позволяет практически реализовывать все формы письма. Анализ процесса письма позволяет выделить в нем две стороны: техническую и смысловую, или логическую. Нас интересует техническая сторона как двигательная задача - это исполнительная часть действия письма, сам процесс перевода фонем в графемы и начертания буквенных знаков и их комплексов на бумаге. Техника письма достигается отработкой тех действий, которые по мере автоматизированности совершаются быстро, легко, без особого напряжения умственных и физических сил. Но, прежде чем стать навыком, письмо и каждая его элементарная операция должны тщательно отработаться, т.е. быть специальным предметом познания и усвоения.

Трудности обусловлены в первую очередь самой природой психофизиологического механизма письма как вида речевой деятельности, а также сложностью системы графических знаков, подлежащих усвоению, и, наконец, возрастными особенностями первоклассников.

Суть овладения процессом письма заключается в том, что составляющие его операции, сенсорные и двигательные, органически сливаются со сложной внутренней рече-мыслительной деятельностью. Все компоненты этой деятельности качественно изменяются. Весь процесс написания автоматизируется, и центром внимания пишущего становится само содержание записываемого. Графо-моторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. Наибольшего развития данный вид межанализаторной интеграции достигает в возрасте 6 - 8 лет (Birth H., Lefford A., 1964). С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей так называемой «школьной зрелости» (Jirasek., 1968; Svancara., 1978).

Природа графических ошибок кроется в зрительно-двигательном звене процесса письма. Одни из этих ошибок происходят в результате нарушения количества элементов в буквенном знаке, другие объясняются неумением первоклассников различать в буквах пространственного направления сходных элементов по вертикали и горизонтали. К следующей разновидности ошибок зрительно-двигательного характера относятся разнообразные замены букв в результате смещения величины и формы элементов. Кроме рассмотренных ошибок, в отдельную группу можно выделить каллиграфические ошибки, которые характеризуют качество исполнения буквенного знака, его высоту, ширину и наклон. Каллиграфические ошибки в основном являются следствием несформированности механизма управления сложной системой движений пишущей руки и сложности их согласования со слухозрительным воспроизведением звука-буквы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что графические ошибки, допускаемые детьми при овладении навыком письма, в определенной мере раскрывают сложную психологическую и психофизиологическую структуру письма. Выделенные характеристики психомоторных способностей необходимо учитывать в консультировании по проблемам психологии письма.

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАРАЛЛЕЛЬНО-РАЗДЕЛЬНОГО И ТРАДИЦИОННОГО СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ

Буланова О.В.

ст.преп. кафедры психологии

Московский педагогический государственный университет

Москва

В профессиональном стандарте педагогической деятельности (Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков) выделяется в качестве базовой компетентности современного педагога вера в силы и возможности обучающегося, которая отражает основную задачу учителя: раскрыть потенциальные возможности ученика, которая проявляется через умение педагога создавать ситуации успеха обучающегося. Известно, что основная нагрузка в процессе учебной деятельности приходится именно на интеллектуальную сферу. Поэтому для обеспечения успешности обучающихся на протяжении всего периода обучения в школе педагогу необходимо позаботиться о развитии их мышления, прежде всего, понятийного. Это тем более важно в ситуации «информационного взрыва», требующей от школы научить ребенка учиться самостоятельно, тем самым делая его субъектом учебной деятельности. Понятийное мышление может быть успешно сформировано у любого ученика.

Для обеспечения психологической поддержки и контроля развития обучающихся нами проводится обязательное ежегодное комплексное обследование детей каждого класса. Диагностический комплекс предназначен для определения особенностей функционирования интеллектуальной сферы, а также личностных особенностей, влияющих на обучение. Сравнение индивидуальных данных с нормативными позволяет прогнозировать успешность дальнейшего обучения каждого ученика. В задачу психологической службы входит построение индивидуальных траекторий развития каждого ребенка на основе данных комплексного обследования. Рекомендации психологов учителям и родителям с их последующим выполнением способствуют созданию необходимых условий для развития понятийного мышления, а, значит, подлинной успешности обучающихся.

Среди факторов успешного развития понятийного мышления можно выделить, прежде всего, учебные программы, специально направленные на развитие мышления, профессионализм учителя, обладающего развитым понятийным мышлением и мотивационной компетентностью, а также условия обучения детей. К числу таких условий принадлежит параллельно-раздельный или традиционный способ обучения. Нам было интересно сравнить показатели развития понятийного мышления четвероклассников - выпускников начальной школы, обучающихся совместно (мальчики с девочками) и отдельно (в классах мальчиков и классах девочек). В исследовании приняли участие учащиеся трех московских школ: 23 мальчика и 20 девочек, обучающихся отдельно, и 22 мальчика и 13 девочек, обучающихся совместно. За основу сравнения взяты показатели выполнения детьми теста Амтхауэра в адаптации Л.А. Ясюковой и измерение навыка чтения (Л.А. Ясюковой). Интересно, что практически по всем субтестам Амтхауэра (кроме первого) и навыку чтения мальчики, обучающиеся отдельно от девочек, показали лучшие результаты, чем мальчики, обучающиеся совместно с девочками. У девочек же картина получилась прямо противоположная: по всем показателям теста Амтхауэра и навыка чтения девочки, обучающиеся совместно с мальчиками, получили лучшие результаты, чем девочки, обучающиеся изолированно от мальчиков, т.е. параллельно-раздельным способом. Данное исследование является пилотажным, что объясняет тот факт, что размер выборки испытуемых не отвечает требованиям репрезентативности. Тем не менее, мы получили экспериментальное подтверждение нашей гипотезы о том, что в начальной школе интеллектуальное развитие девочек более эффективно в условиях совместного обучения с мальчиками, а интеллектуальное развитие мальчиков более интенсивно в условиях параллельно-раздельного способа обучения.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ

Бурко М.В.  
Счетная палата Российской Федерации  
Москва

Теория системогенеза профессиональной деятельности ак. В.Д. Шадрикова разрабатывает единый понятийный аппарат, язык профессиональной коммуникации специалистов, выполняет прогностическую по отношению к практике функцию, позволяет не «изобретать велосипед», а осмыслить эмпирические находки ученых и тем самым обеспечить их широкое распространение в образовательной практике. Как писал выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский, «передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт», то есть теория.

Основной целью образования для взрослого человека является не приобретение знаний как таковых, а, прежде всего, овладение целостной профессиональной деятельностью, развитие или повышение уровня своей общей и профессиональной культуры. Знания необходимы, но не как самоцель (выучить, чтобы знать или чтобы сдать зачет, экзамен), а как средство осуществления компетентных профессиональных действий и поступков, деятельности в целом.

Профессиональная переподготовка кадров (ППК) характеризуется ускоренными сроками овладения профессией, опорой на взаимосвязь фундаментальных основ профессионального образования с новыми ценностями, целями содержанием, формами, методами, необходимыми для осуществления новой профессиональной деятельности, и личностного опыта, приобретенного человеком ранее.

Система ППК в городе Москве реализует на практике стратегию опережающего обучения адекватно новым условиям развития российского общества. Но практический аспект решения проблемы, тем не менее, усугубляется чертами стагнационного характера:

- в обучении взрослых многие педагоги придерживаются школьно-вузовской модели обучения, т.е. имеет место доминанта позиции педагога над обучающимся;
- имеются попытки преодолеть дидактический монизм и модернизировать процесс обучения эпизодическим использованием деловых игр и опоры на рефлексию слушателей;
- в сложившейся системе ППК достаточно определились системные черты обновления образовательного процесса, однако результат не столь высок, как следовало бы ожидать.

Главный недостаток сложившейся системы ППК заключается в том, что не учитывается личностный опыт субъекта, сложившийся ранее при овладении первой профессией, поскольку сохраняется транслирующий способ обучения, не затрагивающий ценностно-смысловых глубин рефлексии субъекта.

Это свидетельствует о недостаточной разработанности научно-теоретических основ модернизации системы ДПО и ППК как инновационной образовательной структуры в новых исторических условиях.

Среди различных видов (моделей) целеустремленных систем нас интересуют те, которые применимы для описания, объяснения и прогнозирования образовательных систем. Адаптированная к феномену образования (функционированию, развитию, управлению) целеустремленная образовательная система предполагает двусторонность взаимодействия между заказчиком и потребителем образовательных услуг при системообразующей функции целеполагания и диагностики заданных подцелей, определяющих систему самокоррекции.

В целеустремленных образовательных системах подсистема, определяющая вектор целеустремленности системы, должна стремиться к таким результатам, которые в данных условиях нельзя улучшить, или стремиться создавать такие условия, которые будут достаточно стабильны. Для образовательной системы это уровень квалификации педагогических кадров, научно- и учебно-методическое обеспечение, финансы.

В этом направлении следует отметить опыт Московского института открытого образования. Анализ содержания образования, методов, форм и технологий обучения, культивируемых в целеустремленных образовательных системах, показывает достаточно авторитарную позицию педагога в образовательном процессе.

Показательным в отношении качеств и стратегии развития целеустремленной образовательной системы является ее экспертиза, в которой должны быть «увязаны» цели всех участников образовательной системы: учащегося, педагога, руководящих органов, непосредственного руководителя, научного руководителя, коллективных органов. В этих условиях главной ценностью выступают цели системы, ориентированные на реализацию целей образовательной системы, а процедуры контроля должны обеспечивать однозначно понимаемые цели и оценки экспертной деятельности.

Среди ценностно ориентированных методологических подходов наиболее востребованным в современной практике обучения взрослых оказалось личностно ориентированное обучение на основе деятельностного подхода как обучение самопознанию. Личностно ориентированное обучение наилучшим образом реализует принцип гуманизации образования.

Именно с применением деятельностного подхода связывают переход от технократической к гуманистической модели развития образования, и этот переход обеспечивает адаптивная школа. Однако и сама адаптивная школа представляет собой новую методологию развития, и, следовательно, в ней должны по-новому быть организованы и образовательный процесс, и процесс управления. Для того чтобы такая система состоялась, особое внимание должно быть сконцентрировано на вопросах управления. Инновационным педагогическим основанием в адаптивной школе является образовательная программа и варианты образовательных программ уровня характера. Уровень образовательных программ позволяют сохранить управляемость адаптивной школы как развивающейся и развивающей структуры.

В рамках вариативных образовательных программ возможны изменения индивидуальных образовательных маршрутов. Следует

отметить, что модель личностно ориентированного обучения изначально разрабатывалась применительно к общеобразовательной школе. Но и в системе ДПО имеют место те же его особенности, ориентированные на вариативность образования и выбор образовательных программ. Появление вариативных (альтернативных) путей развития системы неизбежно повлекло и усложнение контроля, т.е. объективно возникла необходимость мониторинга. Проблема мониторинга является едва ли не центральной, именно с ней связывают инновационное развитие образовательных систем. В практике обучения системы ППК личностно ориентированная стратегия образования последовательно разработана и реализована в Московском институте открытого образования.

Личностно ориентированная стратегия обучения в системе ППК как выражение технологии перехода от целевой к ценностно ориентированной парадигме деятельности, в том числе и образования, от технократической к гуманистической модели развития образовательных систем, несет на себе печать двойственности (и это закономерно): доминанту ценности личности в обучении и ориентацию на цели (в виде стандартов как целей), на которые не может не быть ориентирован мониторинг развития личностно ориентированной как адаптивной образовательной системы. Мониторинг в системе личностно ориентированного образования не ставит в качестве одной из целей (или задачу) отслеживание влияния фактора самопознания, хотя и опирается на такой психологический механизм, как рефлексия, но это рефлексия либо собственного опыта на этапе диагностики, либо рефлексия обучающих воздействий и дидактического взаимодействия. Хотя и в ориентации на компетентности - социальную, профессиональную, личностную - предусмотрен личностный компонент, тем не менее, и объектом мониторинга является образовательный процесс. Практика использования личностно ориентированного обучения в системе ППК обогатила теорию и практику обучения взрослых посредством утверждения принципов вариативности и гибкости дидактического процесса (вариативная постановка целей, вариативность и уровневость отбора и конструирования содержания образования: учебных планов, программ, учебного материала, дифференцированный и индивидуальный подходы в прямой и обратной связях целостного дидактического процесса), но главное, на наш взгляд, достижение, которое мы связываем с личностно ориентированным образованием, - это большое разнообразие образовательных технологий, которые разрабатывались, прежде всего, с точки зрения их развивающих личность возможностей.

Ценностно ориентированная образовательная парадигма изначально рассматривалась как человекоразвивающая, антропоцентрическая, в которой человек - цель и ценность культурного развития. В русле этой парадигмы и получил развитие деятельностный подход, продуктивно осваиваемый образовательной практикой.

В системе ДПО можно выделить два направления: профессионально-педагогическое и профессиональное как продолженное. И в той, и в другой системе, стержнем которой является педагогическая деятельность как «преподавание - обучение - образование», центральной фигурой является педагог, учитель. В системе профессионально-педагогической переподготовки обучающие - в подавляющем большинстве люди, получившие педагогическое образование; в структуре профессионального непедагогического образования деятельность в системе «преподавание - обучение - образование» зачастую осуществляют специалисты из той же области или сферы деятельности.

Модернизацию профессиональной подготовки и переподготовки педагогов на основе деятельностного подхода мы связываем с той особой ролью учителя, о которой неоднократно и вполне обоснованно высказывался в своих работах ак. В.Д. Шадриков.

## СОВМЕСТНАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПРАКТИКИ ПО ПОВЫШЕНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Воронин А.Н., д.п.н., ведущий научный сотрудник  
Института психологии Российской академии наук

Концепция совместной интеллектуальной деятельности предполагает социальную обусловленность ситуативных проявлений интеллекта и креативности. По определению, совместная интеллектуальная деятельность является внешней совместной деятельностью двух и более человек в специально организованных ситуациях по решению познавательной задачи. В ходе совместной интеллектуальной деятельности по крайней мере, один из ее участников, проявляя интеллект и креативность, пытается преодолеть интеллектуальную несостоятельность, вследствие чего уровень интеллекта и креативности изменяется [1]. Совместная интеллектуальная деятельность явно инициируется и завершается и предполагает распределение ролей или этапов между ее участниками.

Наиболее существенной характеристикой совместной интеллектуальной деятельности является ее модификация в зависимости от характера межличностных отношений. Взаимодействие между участниками совместной интеллектуальной деятельности по поводу решения задачи или проблемы определяется характером взаимоотношений. В случае доминирования одного из них «доминирующий» участник определяет начало, конец и темп интеракций, состав и чередование этапов интеллектуальной деятельности. В случае тотального социального контроля вся процедура взаимодействия формально определена и не допускает отклонений. В случае конвенций между участниками инициатива в реализации интеллектуальной деятельности может быть ситуативной и в большей степени зависеть от личностных особенностей участников и социальных ролей, принимаемых участниками интеллектуальной деятельности и традиционно выделяемые при групповом решении задач.

В зависимости от типа задач и ситуаций, на субъективном уровне, участие в совместной интеллектуальной деятельности осознается как приобретение определенного познавательного опыта (когнитивного и/или метакогнитивного), как «способность» решать определенные задачи, как фрагменты жизнедеятельности человека, связанные с решением проблем. Собственно говоря, участие в интеллектуальной деятельности должно по определению приводить к повышению компетентности человека [3], повышению уровня интеллекта и креативности (в соответствии с основным феноменом совместной интеллектуальной деятельности - преодолением интеллектуальной несостоятельности [2]). Специфика совместной интеллектуальной

деятельности, проявляется в том, что участие в ней приводит к изменению уровня интеллекта и креативности (как повышению, так и понижению). Если повышение уровня интеллекта и креативности вполне понятно (как накопление позитивного когнитивного опыта, приобретение знаний и метазнаний, освоение новых интеллектуальных навыков и умений) [4], то его понижение хотя и прогнозируемо, но менее очевидно. Укажем лишь некоторые исходы совместной интеллектуальной деятельности, приводящие к снижению интеллекта и креативности.

1. Так фиксируемый уровень определенного типа интеллекта (например, вербальный) в определенных условиях (например, в ситуации экспертизы) может существенно изменяться вследствие переосмысления самой ситуации тестирования и интеллект в данных условиях проявляется не в полной мере (сознательный отказ от выполнения заданий, либо, блокада интеллекта на бессознательном уровне).

2. Завершение совместной интеллектуальной деятельности может быть неуспешным, особенно в случае неочевидности правильности решения и деклараций о неуспехе. В последнем случае может проявляться феномен «выученной беспомощности» и, как следствие, - снижение уровня мотивированности или отказ от выполнения некоторых заданий.

3. В ходе совместной интеллектуальной деятельности могут осваиваться непривычные для данного человека роли при групповом решении некоторых задач, соответственно, неудачно освоенная роль, либо роль не полностью освоенная приводит к снижению эффективности деятельности в целом.

4. В ходе совместной интеллектуальной деятельности у человека актуализируются (либо усваиваются) иные знания и навыки, нежели те, которые востребуются при тестировании.

5. В ходе совместной интеллектуальной деятельности меняется «эмоциональное сопровождение» мыслительного процесса, что может приводить к эмоциональным нарушениям деятельности, возможно деструкции деятельности.

6. При решении определенных проблем, усваиваются определенные роли, но без других участников группового взаимодействия и исполнения ими соответствующих ролей процесс решения оказывается невозможным, либо ущербным.

Консультативная практика по указанным направлениям показывает высокую эффективность коррекционных и адаптационных мероприятий для школьников средних и старших классов, студентов и взрослых в периоды кризисов при условии отсутствия глубокой педагогической запущенности, отсутствии органических нарушений и явлений психопатологии.

#### *Литература.*

1. Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии.-М.: ИП РАН, 2004.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. -2-е изд., перераб. и доп. - М. – СПб. :Питер, 2002
3. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека.- М.: СГУ, 2004.
4. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека.- М.: Аспект Пресс, 2007.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНТЕГРАЦИИ ПСИХИКИ

Густова Л.В.

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
Кострома

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью психологической теории и практики углубить осмысление житейской проблематики с точки зрения научной психологии. В настоящее время мы наблюдаем смещение акцента психологических исследований от традиционно проводимых в лабораторных условиях, где человек изучается аналитично, в отрыве от быта и деятельности, в сторону исследований человека в реальной жизни. Жизнь в быстроизменяющемся мире требует качественно нового уровня организованности психики, поддерживающего ее целостность.

Согласно общепсихологической концепции интеграции психики И.С. Шемет, психика - индивидуальная система управления жизнью и поведением. В психике имеются механизмы, поддерживающие ее целостность, согласованность функционирования - интегративные механизмы. Психике присущи как естественные механизмы интеграции психики - сон и сноподобные состояния, дыхание, спонтанное движение, эмоциональная память, переживания, так и искусственные механизмы интеграции: осознание, творчество, деятельность, проговор (Шемет И.С., 2006).

В современной цивилизации механизмы интеграции психики все менее справляются с возрастающими информационными и эмоциональными нагрузками, вследствие чего у человека нарушается сон, наблюдается подавленность дыхания, имеет место как малоподвижный, так и гипердинамический «загнанный» образ жизни. Это приводит к нарушению психической деятельности, дезинтеграции психики. Распространившиеся за последние десятилетия общественные движения по саморазвитию, например, фитнес, когда человек добровольно, осознанно инвестирует в собственное совершенствование тела и души, а также массовые обращения к магам и экстрасенсам, устойчивость алкогольной традиции, говорит о потребности населения в дополнительных ресурсах оптимизирующих жизнедеятельность. Люди предпринимают осознанные попытки к преодолению дезинтеграции.

Таким образом, целью нашей работы стало выявление и описание бытующих способов деятельности по интеграции психики. Объект исследования - деятельность по интеграции психики. Предмет исследования - бытующие способы деятельности по интеграции психики, которые человек применяет для психологической самопомощи и взаимопомощи.

Основной гипотезой нашего исследования является предположение о том, что в ходе онтогенеза процесс интеграции психики приобретает сознательный характер и преобразуется в целенаправленную и осознанную деятельность, приобретает все присущие черты деятельности. Содержание деятельности по интеграции психики будет зависеть от уровня развития

интегративных механизмов психики у конкретного человека.

В отечественной психологической науке деятельностный подход к процессам интеграции психики рассматривает И.С. Шемет, она говорит, что любая психическая активность укладывается в схему деятельности. Процессы интеграции выступают как интегративная деятельность психики человека с присущими ей атрибутами: потребностями-мотивами-целями, с одной стороны, и действиями-операциями-движениями с другой стороны. Субъектом деятельности по интеграции психики выступает человек. И.С. Шемет выделяет, что базовой потребностью выступает потребность в интеграции, то есть в поддержании целостности интегративных механизмов психики. Потребность в интеграции она соотносит с базовой потребностью в безопасности (Шемет И.С., 2009).

Научной новизной нашего исследования стало то, что данная работа является попыткой развития общепсихологической концепции интеграции психики И.С. Шемет с точки зрения деятельностного подхода. Это заключается в том, что впервые процесс интеграции психики представлен и охарактеризован как целенаправленная и осознанная деятельность, анализируется системогенез, структура и содержание этой деятельности. Впервые выявлены бытующие способы деятельности по психологической самопомощи и взаимопомощи.

Если рассматривать системогенез деятельности по интеграции психики, то можно сказать, что формирование системы деятельности по интеграции психики начинается с момента зачатия человека, то есть с первичного момента выделения субъекта из живой природы. С появлением телесности проявляется стремление системы к автономии, самоорганизации, наблюдается удовлетворение потребности в интеграции - поддержании собственной целостности. На первичном этапе развития деятельности по интеграции психики мы можем назвать интеграцию и процессом и результатом, как это указано у И.С. Шемет, можем говорить об активности, но о наличии двух очень важных характеристик деятельности, таких как сознание и осознанная цель, здесь пока говорить рано, интеграция происходит неосознанно. Однако в развитии системы наступает момент, когда она качественно меняется, в данном случае мы имеем в виду, что в онтогенезе у человека развивается сознание. Таким образом, развивая данную идею, мы полагаем, что интеграция психики включает не только процесс и результат, но и потребность в интеграции, мотив, цель, сознательный компонент, то есть все то, что характерно деятельности. Мы отмечаем, что по мере развития интегративных механизмов психики как системы, потребность в интеграции переходит в разряд осознаваемых потребностей, наблюдается оценочно-смысловое отношение человека не только к интеграции психики как таковой, но и к ситуации, и к условиям реализации, и к выбору способа интеграции психики. Мы полагаем, что когда процесс по интеграции психики приобретает черты деятельности, происходит трансформация процесса интеграции в деятельность по интеграции психики. Можно сказать, что деятельность по интеграции психики - это процесс внешней активности, воздействие, направленное на интегративные механизмы психики с целью преодоления дезинтеграции.

Данная деятельность насыщается различными способами, приводящими к достижению искомой цели - интеграции психики. При теоретическом анализе деятельности по интеграции психики мы пришли к выводу о том, что активность по удовлетворению потребности в интеграции психики возникает при наличии двух существенных условий:

- 1) Если в психике как в системе нарушен процесс управления собственной жизнью и поведением, то запускается процесс по восстановлению утраченной интеграции, преодолению дезинтеграции, рассогласования или противоречия.
- 2) Активность по удовлетворению потребности в интеграции, безусловно, связана с дальнейшим развитием системы - то есть с качественным улучшением работы интегративных механизмов.

При этом преодоление дезинтеграции - восстановление деятельности интегративных механизмов психики, будет необходимым условием для перехода к выполнению второго условия - развитию системы. То есть «Восстановление + развитие» (Шемет И.С., 2006).

Содержание деятельности по интеграции психики наполняется сложившимися в ходе культурно-исторического развития бытующими способами деятельности по интеграции психики, которые мы будем понимать как нетехнологизированные, стихийно сложившиеся в ходе культурно-исторического развития способы оптимизации психической деятельности. Они разнообразны и воздействуют на разные уровни: телесный, эмоциональный, сознательный. Имея стихийную природу, они не являются технологическим продуктом, в них не заложены принципы психологической безопасности, не прописаны количество, доза и длительность применения. Бытующие способы задействуют интегративные механизмы психики, запуская процесс интеграции, однако наступает момент, когда данное воздействие перестает давать интегративный результат, а иногда из процесса интеграции превращается в процесс дезинтеграции психики, который проявляется в нарушении здоровья, торможении развития способностей и снижении эффективности деятельности, потере субъектности (Шемет И.С., 2006).

В.Д. Шадриков отмечает: «Продукт деятельности индивида и результат могут совпадать с целью деятельности, могут и не совпадать. В первом случае мы говорим, что в итоге деятельности человек достиг цели, во втором - цель не достигнута и деятельность может быть продолжена» (Шадриков В.Д., 1982). Здесь встает вопрос о соответствии выбранного способа деятельности относительно поставленной цели.

Эмпирические исследования бытующих способов деятельности по интеграции психики показывают, что применение одних и тех же бытующих способов деятельности по интеграции психики к людям с разным уровнем интеграции дает совершенно различные, иногда противоположные результаты. Некоторые традиционно существующие способы деятельности по интеграции психики для высокоинтегрированных людей выступают в качестве ограничителя в развитии и оказывают дезинтегрирующее влияние на человека. Выбор бытующего способа деятельности по интеграции психики обусловлен индивидуальным уровнем интеграции психики.

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НОВЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ

Данильченко С.Л.

к.и.н., доц., декан факультета подготовки руководящих и педагогических кадров  
Московский институт открытого образования  
Москва

В систему подготовки руководящих и педагогических кадров в Московском институте открытого образования введены новые учебные дисциплины: «Ментальное развитие человека» (Шадриков В.Д., Суворова Г.А., 2009), «Психология деятельности и способности человека», «Психология профессиональной деятельности». В рамках названных дисциплин студенты знакомятся с новым перспективным направлением развития отечественной психологической науки, разрабатываемым в научной школе ак. В.Д. Шадрикова - системогенетическим подходом к проблемам психологии деятельности, способностей, мира внутренней жизни человека.

С большим интересом они изучают книги основателя и руководителя этой ведущей научной психологической школы современной России В.Д. Шадрикова: «Происхождение человечности» (Шадриков В.Д., 2001), «Мир внутренней жизни человека» (Шадриков В.Д., 2006), «Ментальное развитие человека» (Шадриков В.Д., 2007), «Психология деятельности и способности человека» (Шадриков В.Д., 1996), «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» (Шадриков В.Д., 1982). Студенты знакомятся с профессиональным стандартом педагогической деятельности (Профессиональный стандарт педагогической деятельности, 2006) и научной основой его разработки. Эти книги содержат большой инновационный потенциал в решении психологических проблем качества образования.

## О ЗНАЧИМОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Данильченко С.Л.

к.и.н., доц., декан факультета подготовки руководящих и педагогических кадров  
Московский институт открытого образования  
Москва

Раздина А.В.

асп. кафедры психологии младшего школьника  
Московский педагогический государственный университет  
Москва

В современных условиях во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, обусловленное сменой цивилизаций на рубеже XX - XXI веков, что требует нового подхода к формированию будущего профессионала.

Новые убеждения и ожидания, которые потребовали от человека коренные цивилизационные изменения, нельзя развивать безотносительно к личным системам ценностей, и система образования, школьного и социального, должна это учитывать.

Сегодня существенно меняется характер педагогической деятельности. Реализуемые в современной школе инновационные многовариативные образовательные программы требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников.

Развитие образования делает все более актуальным решение проблемы оценки профессионализма педагога, уровня его профессиональной компетентности, перспектив роста, возможностей профессиональной реабилитации.

Потребность страны в учителях, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, еще более актуализирует проблему повышения профессиональной компетентности учителя. Проблема эта приобретает особую значимость в связи с распространением идей гуманизации и гуманитаризации образования, модернизации образовательного пространства.

В условиях, когда идут системные преобразования всех сторон жизни общества, изменяется его идеология, система ценностей, нравственные идеалы, соответственно возрастает и усложняется социальная роль учителя, руководителя и образовательного учреждения в целом.

На современном этапе учитель должен овладеть искусством создания личности ребенка средствами своего предмета, руководитель - овладеть искусством управления, а школа в целом - изменить содержание своей деятельности. Одним словом, образование становится более гибким, систематически обновляется, но при этом оно неизменно опирается на классические положения методики обучения и требует освоения нового содержания учебного предмета, новых форм и методов преподавания, поиска эффективных путей обучения и воспитания, реализации гуманистической парадигмы. Формируются ключевые образовательные компетентности.

В этом аспекте представляется чрезвычайно важным событием появление профессионального стандарта педагогической деятельности, который был разработан по Государственному Контракту №243 от 11 сентября 2006 г. творческим коллективом в составе Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова.

У педагогического сообщества появилась уникальная возможность в едином информационном пространстве психологического



анализа педагогической деятельности обсуждать практические вопросы повышения качества образования в целом и профессиональных компетенций педагога - в частности.

В соответствии с предложенным стандартом:

Деятельность - человеческая форма активности, выражающаяся в целенаправленном преобразовании им природной и социальной действительности.

Педагогическая деятельность - один из видов деятельности, выражающийся в целенаправленном развитии обучающегося, овладении им основами культуры, всестороннем развитии его способностей. Педагогическая деятельность, как совместная, предполагает «субъектно-субъектные отношения» в процессе деятельности. Педагог и обучающийся выступают как равнозначные субъекты педагогического процесса.

Профессиональный стандарт - система требований к работнику, определяющая возможность занять определенную должность, быть допущенному к определенной деятельности.

Компетентность - новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Компетенции - опредмеченные в деятельности компетентности работника, круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Таким образом, содержание педагогического образования необходимо рассматривать как целое, как единство знаний и умений, опыта как творческой деятельности, так и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности.

## О ВАЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ.

Жураховская Е.А., преподаватель кафедры управления персоналом, член секции МО РПО.

ГОУ ВПО Московский педагогический государственный университет

Проблема готовности ребенка к школе была актуальна всегда. Интернет - источники утверждают, что 30 – 40 % детей приходят в первый класс массовой школы неготовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформирована психологическая готовность к обучению.

Учителя – практики, школьные психологи, родители начинают более внимательно относиться к индивидуальным особенностям детей дошкольного возраста. Их волнуют следующие вопросы:

- Как ученые понимают сущность и общие закономерности развития готовности детей к обучению в школе?
- Как правильно диагностировать готовность детей к обучению в школе?
- Как сохранить индивидуальность детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях систематического школьного обучения?
- В каком возрасте лучше начинать обучение?

В современной психологии пока не существует единого и четкого определения понятия психологической готовности к обучению. Анализ современных исследований по проблеме готовности к обучению в школе (Гудкина Н.И., Нежнова Т.А., Дубровина И.В., Кравцова Е.Е., Венгер А.Л., Цукерман Н.К., Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. и др.) показывает актуальность системного анализа в развитии детской индивидуальности. В связи с тем, что системный подход в разработке проблемы психологической готовности к обучению в школе наиболее полно представлен в исследованиях Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова, необходимо рассмотреть какое понимание сущности психологической готовности к обучению в школе сформировано при системогенетическом подходе к данной проблеме в отечественной психологической науке.

Следовательно, необходимо раскрыть сущность системогенетического анализа готовности к обучению.

Для этого следует:

- рассмотреть сущность и основные направления в исследовании готовности к обучению в школе с позиции системогенетического подхода;
- раскрыть содержание научно-методических процедур диагностики психологической готовности детей к обучению в школе с позиции системогенетического подхода.

Представляется целесообразно сопоставить некоторые точки зрения в понимании сущности феномена готовности ребенка к обучению в школе. Сразу отметим, что в научной и научно - популярной литературе встречаются разные термины, характеризующие готовность ребенка к обучению в школе: школьная готовность, школьная зрелость, психологическая готовность, др.

А.Анастаси трактует понятие школьной зрелости как овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программой поведенческими характеристиками.

И.Шванцара определяет школьную зрелость как достижение такой степени в развитии, когда ребенок становится способным принимать участие в школьном обучении. В качестве компонентов готовности к обучению к школе И.Шванцара выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты.

Л.И.Божович указывает, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к

социальной позиции школьника.

Нижегодцева Н.В. и В.Д. Шадриков подчеркивают, что в настоящее время становится очевидной ограниченность аналитического подхода в изучении феномена школьной готовности и необходимость применения системной методологии в его исследовании. Рассматривая готовность к школе с точки зрения овладения ребенком учебной деятельностью, они используют теоретические принципы, методические приемы, методы обработки и интерпретации данных, разработанные и апробированные в исследованиях, выполненных в рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности

Таким образом, на сегодняшний день общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

## ПАТОЛОГИЧЕСКИЙ ГЕМБЛИНГ: ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РИСКА

Карпов А.А.

асп. факультета психологии

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Ярославль

Определение психосоциальных и экологических факторов риска можно выразить в следующем вопросе: связан ли патологический и проблемный гемблинг с социальными факторами, возрастом, полом, этнической принадлежностью, семьей, или же он зависит от доступности азартных игр?

С целью пролить свет на факторы риска и причины патологического гемблинга исследователи, как правило, обращают свое внимание на 2 группы населения: тех, кто более подвержен развитию проблем, связанных с азартными играми, и тех, где выше относительная распространенность патологических и проблемных игроков. К обеим группам были отнесены подростки, люди пожилого возраста, мужчины, меньшинства и бедные слои населения. Значительное число зарубежных исследований посвящено изучению подросткового гемблинга, и гораздо меньше - другим уязвимым группам населения.

Возраст

Во многих странах мира люди начинают интересоваться азартными играми, будучи детьми. В исследовании британских подростков 13 - 14 лет средний возраст начала азартных игр в качестве отдыха или развлечения составил 8,3 лет для мальчиков и 8,9 лет для девочек (Ide-Smith и S.E. Lea, 1988). В ретроспективном исследовании было установлено, что взрослые патологические игроки вспоминали, что их пристрастие к азартным играм началось, когда им было от 10 до 19 (Dell и др., 1981). В 1990 году Гриффитс обнаружил, что подростки, зависимые от игровых автоматов, начинали играть значительно раньше (в 9,2 года), чем подростки без зависимости (в 11,3 года) (Griffitts, 1990). В 1997 г. Gupta и Derevensky (1998a), выяснили, что патологические игроки начали играть в среднем в возрасте 10,9 лет, а непатологические игроки - в возрасте 11,5 лет.

Согласно результатам независимых исследований школьников, проведенных в период с 1984 до 1988 гг. (Jacobs, 1989b; Lesieur и Klein, 1985; Jacobs и др., 1989), 36 % опрошенных подростков начинали играть до 11 лет; 46 % - в возрасте от 11 до 15 лет, 18 % - после 15 лет. От 6 до 25 % подростков сообщили при этом, что хотели бросить азартные игры, но не смогли.

Эти результаты согласуются с исследованием 892 выпускников четырех средних школ в штате Нью-Джерси, в котором 91 % школьников сообщили, что они когда-либо играли в течение жизни, а 5,7 % соответствовали критериям патологического гемблинга DSM-III (Lesieur и Klein, 1987). В ходе другого исследования, проведенного среди студентов шести университетов и колледжей в Нью-Йорке, Нью-Джерси, Оклахоме, Техасе и Неваде (Lesieur и др., 1991) с помощью SOGS, 85 % респондентов играли когда-либо в своей жизни, 15 % - проблемные игроки, 5,5 % - патологические (Lesieur и Blume, 1987). В обзоре семнадцати исследований, посвященных подростковому гемблингу в США и Канаде, Джекобс установил, что за последние 10 лет число подростков в возрасте от 12 до 17 с проблемами из-за азартных игр увеличилось с 50 до 66 %. А большинство 12-летних детей в Америке уже играли в азартные игры.

Исследования людей, обращающихся за помощью, свидетельствуют о том, что тяжесть и частота гемблинга зависит от возраста. В отчете «горячих линий» частота вызовов увеличивается с возрастом, пик приходится на возраст от 35 до 44. Частота звонков от лиц старше 55 лет, признающих собственные проблемы в связи с азартными играми (14 % всех абонентов), были сопоставимы по частоте звонков подростков до 18 лет, которые также говорили о собственных проблемах (13 % всех абонентов). Доля звонков от друзей, членов семьи или других заинтересованных лиц отражает ту же тенденцию.

Патологические и проблемные игроки среди подростков

Доля подростков, указавших, что они когда-либо играли в течение их жизни, колеблется от 39 до 92 %, причем 39 % из них - брошенные дети. Средний показатель составляет 85 %, что отражает высокий процент играющих когда-либо подростков.

Наиболее распространенными играми среди подростков являются карточные игры, лотереи, игры на мастерство - 73 % из них не только играли, но и играли довольно часто (Shuffer и др., 1997).

Исследования подростков, проведенные в период с 1988 по 1997 годы, показали, что уровень проблемного и патологического гемблинга составляет от 11,3 до 27,7 %, в среднем - 20 %. Доля патологических игроков в этих исследованиях составила от 0,3 до 9,5 % - в среднем 6,1 %. Учитывая сложность интерпретации этих данных, можно говорить о том, что по сравнению с пропорциями взрослого патологического и проблемного гемблинга, доля патологических азартных игроков среди подростков выше в три раза (5,0 % - 1,5 %).

Важно учесть, что построение таких пропорций условно и весьма ограничено в связи с различием существующих средств диагностики и критериев для взрослого и подросткового населения (анализ задолженности, различие пороговых значений и т.п.). Во многих исследованиях критерии для классификации подростков как патологических или проблемных игроков отличаются от тех, которые используются для взрослых. Несмотря на то что исследования предоставили достоверные свидетельства более высокой доли патологических игроков среди подростков, чем среди взрослых, вопрос о том, насколько эта доля выше, зависит от определения и толкования критериев, применяемых к соответствующим группам.

В одном из исследований (Reilly и Guida, 1990) возрастной группы 15-18 лет показало наибольшее количество проблемных игроков в ней по сравнению с другими возрастными группами. Другие исследования (Volberg, 1996a, 1997, Департамент здравоохранения Нью-Мексико, 1996) возрастной группы 18-20 лет также показали высокий процент проблемных игроков. В наших исследованиях, проведенных на российской выборке, самая высокая доля проблемных игроков в возрасте от 18 до 25 лет.

По данным опроса 500 респондентов 16 и 17 лет (NORC) 1,5 % из них - проблемные игроки. Такая оценка основывалась на ответах молодых людей, которые сообщили, что они теряли \$100 и более в один день или в виде чистых ежегодных потерь. Если исключить финансовые вопросы, то доля патологических и проблемных игроков увеличилась бы примерно до 3 %.

Большие различия в определении, процедурах и методах исследования приводит к сложности сравнения и интеграции выводов о распространенности проблемного гемблинга среди подростков.

Масштаб распространенности патологических и проблемных азартных игроков среди подростков изучался и путем сопоставления их с распространенностью других типов проблемного поведения (Volberg, 1993, 1998a; Volberg и Boles, 1995; Allen, 1995; Steinberg, 1997; Westphal и др., 1997).

Среди шести исследований три изучали долю подростков, использовавших марихуану (Volberg, 1993, 1998a; Volberg и Boles, 1995). Значения были в диапазоне от 3 до 9 %. Процент использования других наркотиков составил от 1 до 2,5 %. Уровень патологических игроков колебался от 1 до 4 %. Вместе с тем, в категорию повышенного риска или проблемных игроков вошли от 10 до 23 %.

В других исследованиях (Steinberg, 1997; Volberg, 1993, 1998a; Volberg и Boles, 1995; Westphal и др., 1997) доля патологических игроков колеблется от 1 до 6 %, а доля проблемных игроков колеблется от 9 до 23 %.

Пожилые люди и другие возрастные группы

Семнадцать зарубежных исследований сравнивали распространенность гемблинга среди различных возрастных групп (Emerson и др. (1994); Kallick и др. (1979); Laundergan и др. (1990); и Guida и Reilly (1990); Volberg (1992, 1993, 1995a, 1996a, 1997); Volberg и Boles (1995); Volberg и Stuefen (1994); Volberg и др. (1991); Wallisch (1993, 1996); Департамент здравоохранения Нью-Мексико (1996).

Три из семнадцати исследований пришли к выводу, что в возрастной группе свыше 30 лет большая доля патологических проблемных игроков, чем игроков без проблем (Kallick и др., 1979; Emerson и др., 1994; Reilly и Guida, 1990). Такие случаи наблюдались в основном в возрастной группе 40-60 лет. В остальных 14 исследованиях такое отношение не подтвердилось. Таким образом, нельзя сказать, что люди среднего и пожилого возраста особенно восприимчивы к гемблингу.

Пол

Этиологические исследования патологического и проблемного гемблинга в основном опираются на мужские выборки (Mark и Lesieur, 1992), что говорит о том, что мужчины чаще, чем женщины представлены в подобных исследованиях. Многие ранние исследования, включающие игроков женщин, сделаны на небольших выборках (Lesieur и Blume, 1991). Как правило, мужчины начинают играть раньше, чем женщины, но у женщин возникновение проблем, связанных с игрой, происходит быстрее, чем у мужчин (Mark и Lesieur, 1992). Эти результаты опираются на немногочисленные исследования (Custer, 1982; Livingston, 1974; Custer and Milt, 1985).

Доклады американской психиатрической ассоциации утверждают, что ставки патологических игроков в два раза выше среди мужчин, чем среди женщин (Американская психиатрическая ассоциация, 1987, 1994, 1980). Это подтверждают и другие исследования (Cunningham-Williams и др., 1998; Volberg и Abbott, 1997; Volberg, 1994, Lesieur и др., 1991).

Этническая принадлежность и социально-экономический статус

Большинство исследований патологического и проблемного гемблинга было проведено на белых игроках. В России

не проводилось никаких исследований, позволяющих сравнить распространенность увлечения азартными играми среди людей разных национальностей и этносов.

В ряде исследований сообщается, что у лиц с низким уровнем дохода существует тенденция к чрезмерному увлечению азартными играми (Emerson и др. (1994); Laudergeran и др. (1990); Guida Reilly (1990); Volberg (1992, 1993, 1995a, 1996a, 1997); Volberg и Boles (1995); Volberg (1993); Volberg и Stuefen (1994); Volberg и др. (1991); Wallisch, (1993, 1996); Департамент здравоохранения Нью-Мексико (1996 г.).

Относительно занятости не выявлено значимых различий. Работающие лица были представлены примерно в равных пропорциях среди патологических, проблемных игроков и игроков без проблем (Emerson и др. (1994); Laudergeran и др. (1990); Volberg (1997); Volberg и Boles (1995); Wallisch (1993, 1996); Департамент здравоохранения Нью-Мексико (1996).

Данные исследований (Cunningham и др. (1996); Emerson и др. (1994); Laudergeran и др. (1990); Guida и Reilly (1990); Volberg (1992, 1993, 1995a, 1996a, 1997); Volberg и Boles (1995); Volberg (1993); Volberg и Stuefen (1994); Volberg и др. (1991); Wallisch (1993, 1996); Департамент здравоохранения Нью-Мексико (1996) свидетельствуют о том, что образование имеет умеренно сильную взаимосвязь с риском увлечения азартными играми. Лица с низким уровнем образования чаще становятся патологическими игроками.

В России подобные исследования имеют несистематичный, разрозненный характер. Немногие случаи повторных исследований в состоянии показать значительное увеличение распространенности патологического гемблинга в последние годы.

Самые последние обзоры дают понять, что показатели патологических и проблемных игроков существенно различаются среди различных подгрупп населения. Уровень проблем выше среди подростков, мужчин, лиц с низким уровнем дохода и низким уровнем образования.

Проблема интеграции подобных исследований осложняется отсутствием стандартизированных конструктов, оперативного определения, оценочных инструментов, критериев, используемых в исследованиях патологического и проблемного гемблинга. Сравнение показателей различных государств, регионов, периодов времени и субпопуляций с этой точки зрения тоже становится проблематичным.

## О ГЕТЕРОХРОННОСТИ И НЕРАВНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ковалева И.А.

зам. директора Центра образования «Москва-98» № 1953  
асп. кафедры общей и экспериментальной психологии  
Государственный университет - Высшая школа экономики  
Москва

В настоящее время проблема развития способностей интенсивно разрабатывается в отечественной и зарубежной психологии в разных аспектах. Для системы образования данная тема особенно актуальна.

Из отечественных психологических теорий, занимающихся проблемой развития способностей, наиболее влиятельной является психологическая теория системогенеза В.Д. Шадрикова.

В психологических исследованиях учебной деятельности учащихся, выполненных с использованием процедур организации учебной деятельности в рамках концепции системогенеза В.Д. Шадрикова и общей теории функциональных систем П.К. Анохина, установлено, что процесс развития способностей носит неравномерный и гетерохронный характер. Понимая способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, и учитывая, что важнейшим моментом развития способностей является приспособление операционных механизмов к условиям деятельности, можно предположить, что процесс развития общих способностей тесно связан с развитием функциональных и операционных механизмов.

Исследование функциональных и операционных механизмов способностей у младших школьников даст возможность выявления причин, заключенных в учебной деятельности учащихся начальных классов, которые влекут за собой неравномерность и гетерохронность развития общих способностей, создавая у одних учащихся более широкие возможности успешной деятельности, оставляя других в более узких рамках реализации своих способностей.

## РЕФЛЕКСИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ

Ливио Антонио да Сильва

асп. кафедры психологии младшего школьника

Московский педагогический государственный университет

Москва

Выделим наиболее важные теоретические вопросы в исследовании проблем психологии рефлексии и охарактеризуем путь экспериментального изучения рефлексии интеллектуальных операций у младших школьников.

Анализ работ С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и др. показывает, что основное внимание исследователей обращено на определение рефлексии в философском и конкретно-психологическом смысле (первая группа вопросов), изучение рефлексии как самостоятельного феномена в онтологическом, гносеологическом, методологическом и экзистенциально-этическом аспектах (вторая группа вопросов). Отметим, что существует множество точек зрения на проблему рефлексии. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна и В.Д. Шадрикова, будем понимать под рефлексией в общем смысле процесс познания субъектом своего внутреннего мира, психических актов и состояний. Рефлексия рассматривается при изучении мышления, самопознания личности, процессов коммуникации, творчества и др.

Новый качественный уровень изучения рефлексии мы связываем с новыми исследованиями В.Д. Шадрикова по ментальному развитию человека (Шадриков В.Д., 2006; 2007). Он выделяет интеллектуальные операции в самостоятельный класс психологических действий: «Под интеллектуальной операцией будем понимать осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач, стоящих перед индивидом» (Шадриков В.Д., 2006, с. 6). В своих работах В.Д. Шадриков показывает, что интеллектуальные операции можно рассматривать как операционные механизмы способностей и ставит вопрос о целенаправленном обучении детей интеллектуальным операциям. В этом аспекте мы выделили в качестве самостоятельного предмета исследования рефлексии интеллектуальных операций у младших школьников. В основу экспериментального изучения рефлексии интеллектуальных операций были положены две теоретические посылки. Первая - выделение операций самопознания (саморефлексии). Этот процесс включает в себя акцентирование внимания на объектах самопознания, анализ свойств этих объектов, сравнение объекта самопознания с другими объектами и выявление сходств и различий, применение свойств объекта и закономерностей на практике, контроль за выполненными действиями. Вторая посылка: обучение школьников указанным операциям саморефлексии. Выполнение детьми этих операций может служить доказательством того, что ребенок осознанно владеет учебным материалом. Осознание интеллектуальных операций совершается по тем же принципам, что и процесс самопознания. На математическом материале рассматривались интеллектуальные операции анализа, синтеза, обобщения, классифицирования, сравнения, абстрагирования. Перед детьми ставилась цель овладеть данными интеллектуальными операциями, давались задания на формирование понятий об операциях мышления, анализировался процесс рефлексии интеллектуальных операций у детей. Была разработана метрическая шкала оценки уровня рефлексии интеллектуальных операций.

Анализ результатов исследования показал: 1) дети третьего класса способны понять, что их мыслительная деятельность состоит из интеллектуальных операций и могут рефлексировать выполнение интеллектуальных операций; 2) отмечается разный уровень рефлексии интеллектуальных операций у детей; 3) осознание интеллектуальных операций выступает условием эффективности учебной деятельности; 4) диагностические показатели рефлексии интеллектуальных операций могут использоваться в психологическом консультировании про проблемам обучения.

## СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГИИ ТЬЮТОРСТВА С ПОЗИЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Литвинова Т.В.

зав. кафедрой общепрофессиональных психологических дисциплин

Национальный институт им. Екатерины Великой (филиал в г. Серпухов)

Серпухов

Компетентностный подход переориентирует традиционную образовательную парадигму с преимущественной трансляции готового знания и формирования навыков на создание в учебном заведении условий для овладения субъектами комплексом компетенций, т.е. способностей, которые определяются готовностью выпускника к самостоятельности, ответственности, продуктивной деятельности, гибкости и неоднозначности решения личностных и профессиональных задач. В связи с этим в процессе образования можно выделить две составляющие целей: заказ государства на установление четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и того потенциала, который нужен в современном государстве от каждого человека и частный заказ, то есть осмысленный запрос самого человека (ученика, родителей) на формирование тех или иных образовательных компетенций. Последнее является наиболее сложным, т.к. данные запросы строго индивидуализированы.

Для качественного удовлетворения подобных запросов необходимо введение в штатное расписание образовательных учреждений должностей, которые были бы заняты профессионально подготовленными в этом плане людьми. Поэтому введение новых образовательных профессий - одна из заметных тенденций реформирования современного образования. Так, приказом МО РФ № 22 от 28.05.2008 г в штат учебных заведений введена новая должность - тьютор.

Тьютор (от английского «tutor») (Тьюторство: концепции, технологии, опыт, 2005) - наставник, выступающий индивидуальным

консультантом процесса развития растущего человека и осуществляющий следующие направления деятельности: психологическое, индивидуально-консультирующее, социально-педагогическое, координирующее, организационное. Позиция тьютора - это позиция взрослого, сопровождающего процесс формирования индивидуальной образовательной программы и оказывающего консультации в ответ на образовательные запросы обучающего.

Тьюторская деятельность - это деятельность по координации самостоятельной учебы и продвижению относительно индивидуальной образовательной программы.

Тьюторское сопровождение учащихся - особый вид психолого-педагогического сопровождения, основанный на формировании и реализации тьютором индивидуальных образовательных и социальных интересов подопечного.

Тьюторская технология определена как совокупность способов, приемов и методов развития профессиональных компетенций студентов-психологов в ходе практической деятельности в качестве тьютора.

Тьюторская деятельность представляет собой многоуровневую систему взаимовлияния субъектов образовательного процесса и со стороны высшей школы рассматривается как средство реализации компетентностного подхода в практической подготовке психологов высшей квалификации.

Наиболее полно и всесторонне тьюторская технология может быть раскрыта с позиции функциональной системы деятельности, разработанной в рамках концепции системогенеза деятельности, предложенной В.Д. Шадриковым (Шадриков В.Д., 2007).

На этой основе в структуре тьюторской технологии был выделен ряд элементов, отражающих тьюторскую технологию с позиции деятельностного подхода (рисунок 1).

Исходным элементом этой структуры являются мотивы деятельности. В качестве основных в деятельности тьюторов выступают личностные потребности, интересы профессионального самосовершенствования, новая социальная роль, а также возможность применения теоретических знаний на практике. Исходя из мотивов, цель деятельности тьюторов рассматривается с двух сторон: с одной стороны, это обеспечение индивидуального сопровождения дезадаптированных учащихся на основе личного контакта и влияния, с другой - эффективное овладение профессией психолога, что невозможно без настоящей, практической работы.

Как и любая профессиональная деятельность, деятельность тьютора осуществляется на основе специально разработанной программы, включающей конкретные этапы, определяемые психологической спецификой решаемых практических задач.

Вслед В.Д. Шадрикову, хочется отметить, что существует важная для деятельности информация, реализация которой становится доступной только на определенных уровнях подготовки специалиста. Поэтому в качестве тьюторов в ходе исследования привлекались студенты четвертого курса, т.к. к этому времени у них сформировалась основная теоретическая база и имеется определенный опыт практической подготовки.

Реальные ситуации, с которыми сталкиваются тьюторы, многообразны, многокомпонентны, многоаспектны, неожиданны и нередко противоречивы. Это значительно осложняет процесс принятия решений. Поэтому выбор стратегии деятельности проводился на двух уровнях:

- на уровне координатора - целеполагание, разработка программы и ее корректировка;
- на уровне тьютора - обеспечение роста профессиональных качеств

Исходя из положения о взаимовлиянии деятельности и личности, под профессионально важными качествами понимаются (Шадриков В.Д., 1979) индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее освоения.

Применительно к развитию профессиональных важных качеств тьютора, понимаются прогрессивные изменения в его личности, связанные с процессом профессионализации. Проведенный анализ показал, что для осуществления успешной практической деятельности студента-тьютора наиболее важными профессиональными качествами являются: коммуникативная компетентность, эмпатия, эмоционально-волевая устойчивость и толерантность.

Известно, что протекание и развитие различных психических процессов существенно зависит от содержания и структуры этой деятельности, от ее мотивов, целей и средств осуществления (Суворова Г.А., 2003). Деятельность является системообразующим фактором, задающим вектор развития психических свойств человека. Таким образом, под развитием тьютора следует понимать развитие профессионально важных качеств студентов-психологов. Это является отражением основных принципов психологии: принципа единства психики и деятельности (психика формируется и развивается в деятельности), принципов развития и историзма (деятельность - движущая сила развития психического отражения).

На основании этого возникает необходимость рассматривать деятельность тьютора в рамках концепции интеграции психических процессов, применяя таблицу феноменологии, разработанную И.С. Шемет (Шемет И.С., 2004).

Таким образом, концепция системогенеза деятельности, предложенная В.Д. Шариковым, является той основой, на которой можно учесть практически все аспекты тьюторской деятельности и сформировать требования к этой новой профессии - тьютор.

## О КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОЦЕНИВАНИИ

Майсурадзе М.О.

асп. кафедры психологии младшего школьника

Московский педагогический государственный университет

Москва

Феномен оценки имеет широкое распространение в различных сферах деятельности человека и поэтому является предметом специальных исследований в различных отраслях психологии. Каждый оценивает свои возможности и результаты своих действий; предвидит и учитывает, как его могут оценивать другие люди; сам оказывает оценочное влияние на окружающих и, в свою очередь, постоянно испытывает на себе влияние оценок других людей. Оценка лежит в основе процесса осознанной саморегуляции. Кроме того, существуют виды профессиональной деятельности, неотъемлемой частью которых является оценка, в частности, это педагогика.

В профессиональном стандарте педагогической деятельности, разработанном по государственному контракту № П243 от 11.09.2006 под руководством Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова и В.Д. Шадрикова, компетентность в педагогическом оценивании рассматривается как базовая компетентность педагога.

Компетентность педагогического оценивания, согласно стандарту, входит как составной компонент в компетенцию мотивации учебной деятельности, где характеризуется как реальный инструмент осознания обучающимися своих достижений и недоработок, и складывается из знания многообразия педагогических оценок и владения различными методами оценивания, на основе знакомства с литературой по данному вопросу.

Кроме того, компетентность педагогического оценивания является составной частью компетенций в организации учебной деятельности, т.е. обеспечивает процессы стимулирования учебной активности, создает условия для формирования самооценки, определяет процессы формирования личностного «Я» обучающегося, пробуждает творческие силы, способствует переходу от внешней оценки к внутренней, и складывается из знания функций педагогической оценки, видов педагогической оценки, понимания того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности и владения методами педагогического оценивания и т.д.

В обучении оценивание идет постоянно, но использование оценок и их оснований, происходит как сознательно, так и бессознательно. Учителю, использующему оценку с целью позитивного влияния на развитие личности ребенка, необходимо осознавать специфику оценок разных видов. Современным и актуальным звучат идеи Б.Г. Ананьева («Психология педагогической оценки» М., 1935) о педагогической оценке, ее психологической сущности и разновидностях (парциальная, фиксированная и интегральная оценки).

Компетентность оценивания, как неотъемлемая часть педагогической деятельности, связана с уровнем развития у педагога целого комплекса умений: гностических, проектировочных, коммуникативных, конструктивных, организаторских.

Оценивая результаты учебной деятельности младших школьников, необходимо учитывать следующую структуру оценочного акта: субъект оценки; объект оценки; критерий оценки; процесс сравнения объекта оценки и оценочного основания (критерия).

Сознательное использование в обучении оценки как разновидности обратной связи, при сохранении правил подачи эффективной обратной связи: описательности, неотсроченности, конкретности, аргументированности, делают оценку универсальным средством объективации поведения и продвижения ребенка в учебной деятельности.

Оценивание мотивирует учебную деятельность и влияет на ее эффективность.

При условии сочетания оценки учителя с самооценкой ребенка, направленных не только на результат, но и на способ его достижения, принятии школьниками основных требований учителя к уровню их знаний, превращении их в прямую цель деятельности, влияние оценки в педагогической деятельности носит позитивный характер.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИИ В ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ ДЕТЕЙ ОТ 2-Х ДО 7 ЛЕТ: СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Мкртчян Л.С.

зам. директора Центра образования «Москва-98» № 1953  
асп. кафедры психологии младшего школьника  
Московский педагогический государственный университет  
Москва

Исследование мышления является одним из перспективных направлений психолого-педагогической науки. В психологии накоплена информация об особенностях мыслительной деятельности человека на разных этапах онтогенеза (Валлон А., Пиаже Ж., Давыдов В.В., Рубинштейн С.Л., Гальперин П.Я., Шадриков В.Д. и др.).

В своих исследованиях по ментальному развитию человека В.Д. Шадриков сформулировал проблему целенаправленного обучения детей интеллектуальным операциям. Он ставит вопрос о важности целенаправленного формирования интеллектуальных операций уже у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В настоящее время отсутствуют данные и об уровне сформированности, и о структуре интеллектуальных операций в предметно-практическом мышлении детей 2-7 лет. Эти данные представляются важными и для психологии обучения, и для психологии развития, и для психологии воспитания детей 2-7 лет.

Выделим, опираясь на работы В.Д. Шадрикова, положения системогенетического подхода в психологии обучения, развития и воспитания, которые, по нашему мнению, наиболее важными для исследования интеллектуальных операций у детей дошкольного и предшкольного возраста:

1) Определение интеллектуальных операций как самостоятельного класса психологических действий. В.Д. Шадриков дает следующее определение: «Под интеллектуальной операцией будем понимать осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач, стоящих перед индивидом» (Шадриков В.Д., 2006, с. 6).

2) Мышление дошкольников - это, прежде всего, предметно-практическое мышление. В связи с этим особый интерес представляет предложенная В.Д. Шадриковым классификация интеллектуальных операций в предметно-практическом мышлении (Шадриков В.Д., 2007, с. 179-183). Это дает возможность в качестве самостоятельного предмета исследования у детей от 2 до 7 лет выделить следующие интеллектуальные операции: предметное манипулирование, различение, сопоставление, сравнение, анализ, синтез, обобщение, выяснение функционального значения.

3) В своих работах В.Д. Шадриков показывает, что интеллектуальные операции можно рассматривать как операционные механизмы способностей.

Интеллектуальная и двигательная активность детей с одной стороны, интеллектуальные и предметные действия в поведении и разных видах деятельности детей, с другой стороны. Как они соотносятся в процессе обучения? Как осваиваются детьми? Какие учебные задания необходимы для этого? В анализе двигательных возможностей ребенка при наличии совместной деятельности ребенка и взрослого важным становится распределенное действие. Каковы механизмы его формирования?

Перспективы поиска ответов на эти вопросы - системогенетический подход к изучению интеллектуальных способностей детей.

## ИЗ ОПЫТА АНАЛИЗА УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ЦЕЛЯХ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ (на примере изучения математики по учебнику Л.Г. Петерсон)

Нестерова А.Ю.

асп. кафедры психологии младшего школьника  
Московский педагогический государственный университет  
Москва

Согласно психологической теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, «сущностью научения является формирование психологической системы деятельности» (Шадриков В.Д., 1996). Мышление в понятиях он рассматривает как самостоятельную интеллектуальную операцию, которую можно и необходимо целенаправленно формировать в процессе обучения (Шадриков В.Д., 2007). Г.А. Суворова рассматривает психологическое консультирование по проблемам обучения как совместную деятельность психолога с субъектами обучения (учеником, учителем, родителями учеников) по исследованию сформированности психологической системы деятельности у ученика и разработке на этой основе индивидуальных психологических рекомендаций по формированию у ученика разнообразных механизмов научения. Автор выделяет важный аспект в системогенетическом подходе к анализу психологического консультирования по проблемам обучения: психологическая система деятельности у ученика, подчеркивает она, формируется при выполнении учебных задач, и именно содержание учебных задач организует психические процессы ученика в психологическую систему деятельности. Именно поэтому психологический анализ учебных задач - основа консультирования по проблемам школьного обучения. Она отмечает, что работу по формированию понятий как интеллектуальной операции в структуре учебной деятельности младших школьников необходимо начинать с анализа содержания заданий школьных учебников (Суворова Г.А., 2006).

Понятия являются одной из главных составляющих в содержании любого учебного предмета в начальной школе. С самого начала встреча с понятиями происходит у учащихся при изучении различных дисциплин. Мы рассмотрели в консультативных целях содержание учебных заданий, направленных на формирование понятий у детей при изучении математики по учебнику



Л.Г. Петерсон.

В учебном пособии по математике для 1 класса, по мнению автора учебника Л.Г. Петерсон, вся система заданий пересмотрена с целью включения каждого ребенка в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Одна из основных целей учебного предмета «Математика» по Л.Г. Петерсон - формирование и развитие мышления человека, прежде всего абстрактного мышления, способности к абстрагированию и умения «работать» с абстрактными, «неосвязаемыми» объектами. Какие же понятия при изучении математики по учебнику Л.Г. Петерсон подлежат усвоению первоклассниками? И испытывают ли учащиеся в процессе изучения математики психологическую комфортность (важнейший принцип заявленной программы)? Эти вопросы в консультативной практике по проблемам обучения являются важными, и они были предметом нашего исследования.

Анализируемый нами учебник содержит 15 групп общих понятий, подлежащих усвоению детьми при изучении математики. Это следующие группы: 1) свойства предметов (цвет, форма, размер, материал); сравнения предметов по форме, размеру, цвету, материалу; 2) Группы предметов (животные, цветы, посуда и т.д.); 3) отношения между предметами (больше-меньше, справа-слева, рядом, после, выше-ниже, толще-тоньше и т.д.); 4) совокупности предметов (не цифры), составление совокупностей («мешочки»); 5) равенство и неравенство чисел; 6) число и цифра; 7) порядок; 8) геометрические фигуры, распознавание геометрических фигур: треугольник, прямоугольник, квадрат, круг, шар, и т.д.; 9) числовой отрезок; 10) количество, знаки «<» и «>»; 11) сложение (соединение совокупностей в одно целое) и вычитание (удаление частей совокупности) групп; 12) сложение и вычитание чисел; 13) точки и числа; 14) области и границы; 15) линии и точки.

Общее число понятий (и абстрактных и конкретных), подлежащих усвоению детьми на уроках математики в 1 классе (три части учебника), составляет 1077. Количество предлагаемых детям учебных заданий, составляет 830 (первая часть учебника содержит 235 заданий, вторая часть - 225, третья часть - 377). Однако большинство заданий содержит в себе два-три задания. Поэтому неофициально учебных заданий гораздо больше, чем официально значится в учебнике. Понятий, подлежащих усвоению детьми, больше в 1,3 раза, чем заданий, через которые эти понятия должны усваиваться.

Частота появления понятий в учебных заданиях следующая: 1 группа – 63; 2 группа – 14; 3 группа – 17; 4 группа – 31; 5 группа – 14; 6 группа – 7; 8 группа – 11; 9 группа – 21; 10 группа – 8; 11 группа – 23; 12 группа – 45; 13 группа – 11; 14 группа – 7; 15 группа - 11. Исследуемые группы понятий представлены в 286 учебных заданиях. В остальных учебных заданиях (791) не содержится никаких понятий, они остаются за структурой учебного задания. То есть работа ведется на основе как бы уже сформированных понятий. В такой психолого-дидактической ситуации формирование полноценных понятий у первоклассников проблематично. Отсюда и трудности в изучении математики.

Заявка автора учебника на соблюдение принципа психологической комфортности, снимающего все стрессобразующие факторы учебного процесса, оказалась весьма далекой от своей практической реализации. Уже на первых этапах обучения первоклассники, а также родители, испытывают большие трудности от выполнения заданий, предлагаемых рассматриваемым учебником, и вынуждены обращаться за консультацией и к педагогу, и к психологу. Большинство заданий красочно иллюстрированного учебника просто не ставит никаких учебных целей перед учеником, а тем более не предлагает никаких обучающих алгоритмов. Догадывайся, ученик, сам, что необходимо делать.

Проведенное исследование позволяет конкретизировать содержание психологических рекомендаций психолога по преодолению трудностей у первоклассников при изучении математики по учебникам Л.Г. Петерсон.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В РЕШЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ГОТОВНОСТИ УЧЕНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Петрова В.А.

Московский педагогический государственный университет

Москва

Проблема готовности к школьному обучению с каждым годом становится все более актуальной, что объясняется различными социальными, экономическими, политическими факторами, а также реформами в системе образования, происходящими в последнее время. Многочисленными исследованиями было установлено и подтверждено, что дети, поступающие в школу, имеют разный уровень готовности к учебной деятельности в силу индивидуальных особенностей и условий развития (Нижегородцева Н.В., 2004), а также около 50 % детей не готовы к усвоению программы на начальном этапе обучения.

Но, не смотря на сложившуюся ситуацию, школа продолжает выдвигать повышенные требования к поступающим, а многие педагоги занимают привычную безответственную «обвинительную позицию» в отношении учеников, присваивая ярлыки «не готов», «не способен».

С точки зрения системогенеза деятельности на основании исследования функциональной системы способностей В.Д. Шадрикова в контексте данной проблемы мы можем утверждать, что неспособных учеников нет. Все ученики готовы к учебной деятельности, но в разной мере. Способности же имеют разный уровень сформированности, степень проявленности, подчиняясь принципам неравномерности и гетерохронности развития. Через овладение интеллектуальными операциями, ученик овладевает своими способностями, обеспечивающими успех в деятельности (Шадриков В.Д., 2007; 2007).

Таким образом, данная проблема находит новый аспект рассмотрения и дальнейшего изучения, где встает вопрос о подготовленности педагога к осуществлению эффективной педагогической деятельности в условиях разной степени готовности учеников к школе на начальном (стартовом) этапе обучения. И здесь уже идет речь о профессиональных компетентностях педагога в решении конкретных проблем готовности учеников к учебной деятельности на данном этапе с позиций системогенеза.

Компетентность, в рамках профессионального стандарта педагогической деятельности, определяется как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности (Профессиональный стандарт педагогической деятельности, 2006).

Изучение литературы по проблемам готовности детей к школьному обучению с точки зрения системогенеза деятельности, анализ деятельности с позиции требований к учителю и ученику как субъектам совместной деятельности, а также изучение результатов исследования совместной деятельности как интегрального целого (Карпов А.В., 2004), позволили выделить показатели стартовой готовности учеников к обучению в школе - учебно-важные качества, которые определяют успешность учебной деятельности на данном ее этапе (Нижегородцева Н.В., 2004), и, также, профессионально-важные качества педагога, компетентности (Профессиональный стандарт педагогической деятельности, 2006), обеспечивающие успешное выполнение функциональных задач, решение проблем готовности к школьному обучению в соответствии с функциональными блоками психологической системы деятельности.

Таким образом, в своем исследовании мы сделали попытку конкретизации характеристик и качественных показателей базовых компетентностей педагога в решении проблем готовности детей к школьному обучению в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагогической деятельности с позиции психологической теории системогенеза. Рассмотрим в качестве примера характеристику показателей одной из базовых компетентностей, обеспечивающих решение проблем готовности к школьному обучению, связанных с недостаточным уровнем развития качеств личностно-мотивационного блока психологической системы деятельности ученика (Нижегородцева Н.В., 2004). Учебно-важные качества данного функционального блока определяют отношение к школе и к учебной деятельности, желание или нежелание принимать учебную задачу, выполнять задания педагога, желание учиться. Итак, для решения подобных проблем готовности, педагог должен обладать компетентностями, обеспечивающими мотивацию поведения и учебной деятельности. Рассмотрим одну из них - компетентность в умении обеспечить успех в деятельности. Показателями оценки данной компетентности являются:

- 1) Знания возможностей конкретных учеников.
- 2) Постановка учебных задач, в соответствии с возможностями ученика.
- 3) Демонстрация успехов обучающихся родителям, одноклассникам.

С точки зрения решения конкретных проблем готовности к школьному обучению показателями данной компетентности являются:

- 1) Знание возможностей конкретных учеников:
  - а) владение методами диагностики готовности детей к школьному обучению;
  - б) знание сильных и слабых сторон учеников, их учет при создании условий развития способностей; знание мотивационных факторов ученика; его отношение к школе, к родителям, к сверстникам, к себе, к учебе, учет при формировании личностных качеств;
  - в) знание семейного положения и условий развития ребенка;
  - г) знание интересов, увлечений учащихся вне школы;
  - д) умение наблюдать за эмоциональными реакциями;
  - е) знание мотивационной сферы учеников, умение наращивать их интересы, опираясь на имеющийся опыт и трансформируя интересы в учебные мотивы.
- 2) Постановка учебных задач, в соответствии с возможностями ученика:
  - а) постановка учебных задач, в соответствии с уровнем готовности ученика к учебной деятельности.
- 3) Демонстрация успехов обучающихся родителям и одноклассникам:
  - а) умение поощрить учеников, вызвав положительное подкрепление;
  - б) умение обеспечить личный успех ученика и его успех на фоне группы;
  - в) умение видеть, что необходимо ученику для его успехов (ради чего он учится и для чего?);
  - г) умение регулярно информировать одноклассников, родителей и школьный коллектив об успехах ученика.

Таким образом, мы рассмотрели профессиональные компетентности педагога в решении психологических проблем готовности учеников к учебной деятельности с позиций системогенетического подхода. В своем исследовании мы сделали попытку конкретизации характеристик и качественных показателей базовых компетентностей педагога в решении проблем готовности детей к школьному обучению в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагогической деятельности с позиции психологической теории системогенеза профессиональной деятельности.

Ручкина Д.А.

асп. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Период беременности рассматривается как своеобразный критический момент в жизни женщины (Брутман В.И., Радионова М.С., 1997; Филиппова Г.Г., 2002). По мнению Э. Эриксона первая беременность подразумевает конец существованию женщины как отдельного существа и начало непреходящих и бесповоротных отношений «мать-дитя» (Филиппова Г.Г., 2001; Кашапова С.О., Баз Л.Л., 2000) (Йоманс Т., 1997). Качественное изучение переживания кризиса первой беременности даст возможность грамотного сопровождения женщины в этот период и благоприятного прохождения родов. Проанализировав литературу, посвященную периоду беременности, мы обнаружили отсутствие единого и конкретного определения кризиса первой беременности.

Личностный кризис - это психологическое состояние максимальной дезинтеграции (на внутриспсихическом уровне) и дезадаптации (на социально - психологическом уровне) личности, выражающаяся в потере основных жизненных ориентиров (ценностей, базовой мотивации, поведенческих паттернов), возникающее в результате препятствий в привычном течении жизни субъекта (Козлов В.В., 2006).

В толковом словаре В. Даля кризис толкуется как «перелом, переворот, решительная пора переломного состояния».

В.И. Слободчиков дифференцирует определения кризиса, выделяя «кризис индивидуальной жизни», «кризис возрастной», «кризис развития». Первую беременность мы относим к «кризису индивидуальной жизни». Он определяется как остановка и кардинальное переосмысление текущей жизнедеятельности; переоценка ценностей и переопределение целей, ориентиров и способов бытия в сложившемся образе жизни; всегда имеет личностный характер (Йоманс Т., с. 112). Обстоятельства, служащие пусковыми механизмами кризиса: потеря в широком смысле слова (физическая или психологическая), внезапное приобретение (рождение ребенка, повышение по службе, изменение социального статуса), к которому человек не готов. Помимо внешних обстоятельств, кризис может быть вызван событиями внутреннего мира (назревшее внутреннее противоречие, неожиданное осознание) (Жедунова Л.Г., 2009). В ответ на экстраординарное жизненное событие возникает мотивационный или целевой вакуум. Резкость процесса обнуления приводит к потере «ценностной опоры», результатом которой является своеобразная «смысловая невесомость».

С. Фанти считает беременность кризисным этапом жизни женщины. Е.Б. Айвазян, Г.А. Арина, В.В. Николаева (2002) предлагают рассматривать беременность как уникальное состояние, представляющее собой психологический кризис «взрослого возраста», инициированный радикальными телесными изменениями, не патологическими по своей природе.

О.С. Васильева, Е.В. Могилевская (2001) рассматривают беременность, прежде всего, как экзистенциальную ситуацию, обуславливающую глубинные изменения самосознания, отношения к другим, к миру (Шмурак Ю.И., 1994).

В процессе развития даже самой желанной и осмысленной беременности у женщин имеются условия для возникновения целого ряда негативных изменений эмоциональной сфере. На физиологическом уровне эта тенденция связана с появлением ряда вполне естественных эндокринно-соматических и психофизиологических изменений в организме беременной женщины. На смысловом уровне этому соответствует ряд негативных тенденций. Здесь и опасения и страхи, связанные с предстоящими родами, доходящие иногда до паники - «вынесу ли я роды?»; и неуверенность в своих способностях родить и стать «полноценной» матерью; и страх за здоровье и судьбу будущего ребенка, обеспокоенность перед ухудшением материального благополучия своей семьи, перед возможным ущемлением личной свободы, и, наконец, переживания своей телесной метаморфозы и, связанной с этим переживания своей сексуальной непривлекательности. Эти противоположные психологические планы развиваются одновременно и, как показывают наблюдения, даже самая желанная беременность прокрашивается особым двойственным, противоречивым, «бинарным», по Л.С. Выготскому, аффектом, в котором одновременно сосуществуют радость, оптимизм и надежда, и - настороженное ожидание, страх, и печаль. Этот амбивалентный комплекс зарождается уже на самом раннем этапе, когда женщина вынуждена решать вопрос сохранять или прерывать беременность. Преодоление кризисного состояния невозможно до тех пор, пока не будет сформирована новая иерархия ценностей, выполняющая функции ценностной опоры. Разрешение кризиса возможно «...путем трансформации смысловых структур личности в соответствии с трансформировавшимися жизненными отношениями» (Леонтьев Д.А., 1999). По мере осознания беременной своего нового качества в ее сознании высвечиваются лишь отдельные и всякий раз определенные грани амбивалентного комплекса, изменяя сознание и самосознание женщины, включая в него новые образы, мотивы.

На данном этапе нашей работы основной задачей является определение феноменологии кризиса первой беременности, выяснение содержания субъективности переживания этого личностного кризиса.

Исходя из целей и задач исследования, проанализировав источники литературы, кризис первой беременности мы можем определить как остановку и переосмысление текущей жизнедеятельности; переоценка ценностей и переопределение дальнейших целей, ориентиров и способов бытия в сложившемся образе жизни. Как кризис индивидуальной жизни кризис первой беременности имеет личностный характер.

Г.А.Стюхина, к.пс.н., доцент кафедры  
психологических инновации в образовании  
Московский институт открытого образования

На современном этапе оказания психологической помощи семье наиболее эффективным является системный подход, подробно представленный в работах М.Боуэна, С.Минухина, В.Сатир, А.Я. Варги, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, А.В.Черникова и др.

В рамках данного подхода семья рассматривается как открытая и самоорганизующаяся система. Все происходящее в ней подчиняется двум основным законам: гомеостаза и развития. Согласно закону гомеостаза, всякая система стремится к постоянству, стабильности. Любое внешнее воздействие может нарушить равновесие и переживается семьей достаточно болезненно. Закон развития, напротив, предопределяет развитие семейных отношений, их качественное преобразование на разных стадиях семейного функционирования. Данный подход к пониманию сущности семейных отношений, по нашему мнению, ставит новые задачи и определяет современные направления оказания психологической помощи семье.

Сегодня в практической работе с семьей должен быть реализован принцип системности научного знания, который, по мнению В.А.Барабанщикова, состоит в необходимости и возможности описания и объяснения интегральных образований действительности (целостности). Его применение в области семейного консультирования предполагает понимание сущности семьи как динамического единства различного. Семья как система должна анализироваться в терминах ее элементов и структуры, части и целого, организации и координации.

Одной из основных задач является выделение уровней изучаемой системы и ее отдельных компонентов. С.Минухин<sup>3</sup>, определяя семью как естественную группу, в которой со временем возникают стереотипы взаимодействий, отмечает, что эти стереотипы и создают структуру семьи, определяют функционирование ее членов, очерчивают диапазон их поведения и облегчают взаимодействие между ними. Для описания структуры семьи он использует понятие «холон» (от греческого слова «холос» (целое) с суффиксом «он», что означает частицу или часть). Данный термин, предложенный А. Кестлером, отражает тенденции компонентов семейной системы к достижению автономности, с одной стороны, и к интеграции, с другой. С.Минухин выделяет следующие компоненты семейной системы: индивидуальный, супружеский, родительский и сиблинговый холоны. Индивидуальный холон как представление о «собственном «я» в контексте социального взаимодействия, включает личностные и исторические детерминанты собственного «я». Супружеский холон является основой формирования семейной системы, оказывая влияние на все ее аспекты. Родительский холон связан с функциями ухода за детьми и их воспитания. Сиблинговый холон отражает особенности межличностного взаимодействия детей в рамках данной семейной системы.

Э.Г.Эйдемиллер, А.Я.Варга, А.В. Черников используют для обозначения структурных особенностей семейной системы понятие «подсистема». Ими, в частности, отмечается, что семейные подсистемы — это локальные, дифференцированные совокупности семейных ролей, которые позволяют семье избирательно выполнять определенные функции и обеспечивать ее жизнедеятельность. Один из членов семьи может быть участником сразу нескольких подсистем — родительской, супружеской, детской, женской и др.

Второй задачей системного подхода к пониманию процессов, происходящих в семье, является выявление принципов и механизмов организации системы в единое целое. Ее решение предполагает анализ особенностей взаимоотношений членов семьи, процесса формирования семейных правил и мифов. Особенности взаимоотношений вырабатываются, как правило, на этапе формирования супружеского холона и становятся устойчивыми стереотипами взаимодействия. Семейные правила отражают распределение семейных ролей и функций, распределение мест в семейной иерархии. Как отмечает А.Я.Варга<sup>4</sup>, это решение семьи о том, «что позволено, а что нет, что хорошо, а что плохо». Существенная роль в системной организации семьи принадлежит семейным мифам. Семейный миф — это некая формообразующая и объединяющая всех членов семьи идея или образ, знание, разделяемое всеми членами семейной системы, и отвечающее на вопрос: «Кто мы?» Данные параметры семейной системы тесно взаимосвязаны. Семейный миф диктует правила, а правила в свою очередь во многом определяют особенности общения членов системы друг с другом.

Изложенные выше положения позволяют представить семью как сложную функциональную систему, которая образуется из отдельных подсистем, объединение которых, в свою очередь, связано с необходимостью реализации определенных функций. Функции, наряду со структурой и динамикой, являются важнейшими характеристиками семьи. По мнению Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса<sup>5</sup>, функции семьи — это жизнедеятельность семьи, связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов. Различные нарушения структуры семьи приводят к невозможности или неэффективному выполнению ее своих функций, что и является, чаще всего причиной обращения к психологу.

По нашему мнению, именно системный подход должен стать основой организации психологической помощи семье. А психолог-консультант в своей работе должен учитывать системные качества семейной организации, отдавая себе отчет в том, что любое воздействие, оказываемое на систему в целом, влияет на каждый отдельный элемент внутри нее, также как и изменение одного из компонентов системы отражается на функционировании системы в целом.

<sup>3</sup> Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. М., 2006.

<sup>4</sup> Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. М., 2009.

<sup>5</sup> Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Спб., 2003

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

Суворова Г.А.

д.псх.н., проф. кафедры психологии младшего школьника,  
директор Центра психологического консультирования  
Московский педагогический государственный университет  
Москва

1) Общая характеристика современного этапа развития психологического консультирования в различных сферах жизни Российского общества: востребованность психологии в различных сферах жизни современной России и многообразие и противоречивость разных точек зрения на сущность консультативно-психологического процесса.

В ряде научных публикаций (Суворова Г.А., 2005; 2006; 2006; 2007; 2008) нами выполнено обобщение научных представлений о консультативной функции психолога в обществе, раскрыта сущность консультативно-психологического процесса с позиций деятельностного подхода, а также осуществлен анализ возможностей исследования ключевых проблем психологического консультирования в образовании на основе деятельностной методологии. Охарактеризуем кратко современный этап развития теории и практики психологического консультирования в образовании и рассмотрим перспективы системогенетического подхода в отечественной психологии для продуктивного решения различных проблем психологии консультирования в образовании.

Образование, медицина, бизнес, социальная сфера, экономика, информационные технологии как никогда стоят перед проблемой Человека, его способностями понимать, познавать и преобразовывать мир: внешний и свой внутренний. В настоящее время консультативная функция психолога интенсивно развивается и в государственных учреждениях, и в общественных и коммерческих организациях, и в частных психологических практиках. Однако, область профессиональной деятельности психолога, связанная с консультированием в различных сферах и по различным проблемам, остается достаточно многозначной. В понимании предмета, объекта, содержания, конечных и промежуточных целей, а также способов и методов психологического консультирования наблюдается отсутствие четких теоретических ориентиров. В профессиональной психологической среде у самих психологов нет единства в понимании психологической сущности и механизмов консультативной деятельности, что создает зоны многозначности и неопределенности и во взаимодействии субъектов психологического консультирования, и во взаимодействии психологов с представителями других профессиональных групп, включенных по роду своей деятельности в консультативный процесс (педагогами, медиками, социологами, менеджерами, управленцами, др.). Существует многообразие теоретических взглядов, позиций, подходов в трактовке сущности консультативно-психологического процесса. Психологическая «составляющая» в решении проблем, с которыми чаще всего обращаются за консультацией к психологу (поиск работы, трудности личностного и профессионального самоопределения, трудности в профессиональной деятельности, проблемы в развитии, психическом здоровье и воспитании личности, проблемы в обучении детей и развитии их способностей, семейные и детско-родительские проблемы, проблемы общения и межличностного взаимодействия, др.) разными психологами понимается по-разному. Обращение психологов-консультантов к положительному опыту зарубежных психотерапевтов в решении жизненных проблем конкретных людей, групп, организаций наблюдается чаще, чем обращение к фундаментальным работам отечественных психологов, в которых предлагаются способы решения этих же самых проблем. Растет популярность зарубежных психотерапевтических школ и подходов (психоанализ, психодрама, гештальттерапия, психосинтез и др.), ориентированных на людей, имеющих, прежде всего, различные психические заболевания и желающие излечиться от них психологическими средствами. Становится актуальным вопрос о психологической характеристике нормального психически здорового человека. Основные понятия, используемые в теории и практике психологического консультирования, допускают многозначность трактовок и в профессиональной психологической среде, и в среде «потребителей психологической информации» (термин Е.А. Климова). Общая позиция присутствует только в одном - трудно оспорить одно из значений термина «консультирование» при его дословном переводе с лат. *consultation* - «совет, даваемый специалистами». Идеальное знание о психическом (научная психология) внедряется в психологическое консультирование через разные системы понятий. Терминологическая разобщенность и несистематизированность понятийного аппарата сужают возможности продуктивного диалога самих психологов в разработке стратегий и техник решения разнотипных и однотипных консультативно-психологических проблем и задач.

2) Основополагающее значение системогенетического подхода в психологии для развития психологического консультирования в образовании.

Как бы ни понималось психологическое консультирование и в каких бы формах и условиях оно не осуществлялось в конкретной консультативной работе психолога по проблемам обучения, развития, воспитания человека, его личностного и профессионального становления (традиционно - центральные проблемы психологии в образовании) всегда присутствует ожидание ученика, родителей, педагогов совета, рекомендации психолога и помощи от него. Определяющим в этой ситуации является мнение Б.Ф. Ломова: «Рекомендации, предлагаемые от имени психологии, должны опираться на четкие, выверенные знания объективных законов психической деятельности» (Ломов Б.Ф., 1984). Научные дискуссии о деятельностном подходе в психологии (Материалы методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии, 2006; 2007; 2008; 2009) подтверждают важность принципа единства сознания и деятельности в познании психического и его методологическое значение для развития фундаментальной, прикладной и практической психологии образования.

В настоящее время психологическое консультирование в образовании развивается в трех сферах одновременно: 1) как научное направление, базирующееся на системе психологического знания (общепсихологического и прикладного) о сущности и

предназначении человека, особенностях его психики, поведения, деятельности и способностей и методах их исследования и представляет собой выделение системы понятий, процедур, концептуальных положений теории психологического консультирования; 2) как путь внедрения психологической науки в педагогическую практику - отрабатываются организационные модели внедрения научного знания в консультативно-психологическую практику; 3) как область практической деятельности психолога в образовании- психолог-практик непосредственно использует научно обоснованные методы и технологии решения практических задач и внедряющий разные типы психологического знания о человеке в жизнь.

Реализуя системогенетический подход (научная школа ак. В.Д. Шадрикова в образовании (Суворова Г.А., 2006), выделим центральные проблемы, определяющие продуктивность диалога субъектов психологического консультирования в образовании.

Первая группа проблем связана с психологическим анализом деятельности психолога-консультанта. Стратегии системогенетического подхода в психологическом анализе профессиональной деятельности психолога-консультанта и генезиса психологической системы его деятельности представляются наиболее перспективными. Вторая группа проблем связана с пониманием психологического консультирования как совместной деятельности психолога и консультируемого (-ых), которая организуется психологом и направлена на исследование особенностей поведения и деятельности консультируемого в целях формирования у него разнообразных механизмов научения. Третья группа проблем связана с рассмотрением совместной деятельности как важнейшей детерминанты поведения субъектов психологического консультирования. Четвертая группа проблем связана с выделением деятельностных механизмов регуляции поведения субъектов психологического консультирования. Пятая группа проблем связана с разработкой научно-практического инструментария для психологического консультирования - методов диагноза, прогноза, проектирования и воздействия на поведение и деятельность человека. Общепсихологическая теория деятельности личности должна выступать как основа тестовых процедур в консультировании. Шестая группа проблем связана с выбором основного консультативного метода в решении задач деятельностно-психологического содержания. Универсальным методом в решении консультативных задач деятельностного характера может выступать метод развертывания психологической структуры деятельности (поведения). Метод выделен В.Д. Шадриковым и апробирован экспериментально в разных модификациях под его руководством в ряде исследований. Седьмая группа проблем связана с содержанием подготовки психологов - консультантов. Новые исследования по системогенезу деятельности, способностей, индивидуальности и внутреннего мира человека позволили синтезировать «возрастной» и «деятельностный» подходы в консультативно-психологическом процессе. В новой учебной программе для аспирантов кафедр психологии в педагогических вузах «Психологическое консультирование в образовании» (Шадриков В.Д., Суворова Г.А., 2008): 1) выделены центральные теоретические вопросы психологии консультирования в образовании: мир внутренней жизни человека как предмет диалога субъектов психологического консультирования в образовании; психодиагностика и психопрогностика в образовательном процессе; современные психодиагностические технологии в консультативной деятельности психолога в образовательных структурах; 2) обобщены в системогенетической парадигме теоретические и методические основы консультирования по проблемам развития внутреннего мира, психического здоровья, воспитания и обучения личности, семейным и детско-родительским проблемам, по проблемам общения, межличностных взаимоотношений, личностного, профессионального самоопределения, планированию профессиональной карьеры; 3) показаны широкие возможности системогенетического подхода в отечественной психологии для решения практических консультативно-психологических задач в образовании; консультативный практикум выполняется на базе консультативно-психологического центра МПГУ.

Таким образом, в методологии системогенеза деятельности - наиболее продуктивный путь поиска ответов на ключевые проблемы психологического консультирования в образовании. С позиций системогенеза возможен и дальнейший широкий синтез новых данных о познании и понимании психического, объективных законов психики, необходимых для продуктивного решения различных консультативно-психологических задач.

## СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ТЕЛЕ- И КИНОФИЛЬМОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Суворова Г.А.

д.псих.н., проф. кафедры психологии младшего школьника,  
директор Центра психологического консультирования  
Московский педагогический государственный университет  
Москва

Плиско И.А.

Генеральный директор, продюсер кинокомпании «ШАР»  
Москва

Проблема экспертной деятельности психолога в средствах массовой информации заявлена как актуальная научная проблема комплексной гуманитарной экспертизы (Иванченко Г.В., Леонтьев Д.А. и др., 2005). На повестке дня - вопрос о системной методологии всех гуманитарных экспертиз в СМИ. Перестроечные и кризисные процессы, экономические катаклизмы, стрессы современной жизни, дискредитация многих нравственных ориентиров и гуманистических идеалов, идеологический хаос в формирующемся едином информационном пространстве России с другими государствами и новые ритмы жизни, работы, открытость к диалогу разных политических, социальных и профессиональных групп качественно преобразуют все сферы человеческой жизни и отражаются в образовании, культуре, СМИ. Через призму центральных проблем психологии в образовании- проблем развития, воспитания и научения растущего человека в широком смысле слова с участием родителей и педагогов- отражается целая палитра взглядов на происходящие в обществе перемены, на разное отношение людей в новых

жизненных условиях к Трудю, Делу, Деньгам, Образованию, Любви во всем ее многообразии, к духу и культуре своего народа. Проблемы сохранения человеческого в человеке, противостояния циничным сценам насилия, эротики, «любящимся» с экранов телевидения и кино, расширения границ психологического познания человека средствами кино и телевидения заостряют важность психологической экспертизы кино- и телепродукции.

Изложим авторскую позицию по вопросу содержания психологической экспертизы кино- и телефильмов для детей, сформировавшуюся в рамках сотрудничества Центра психологического консультирования МПГУ с кинокомпанией «ШАР». Выделим семь групп основных вопросов программы психологической экспертизы теле- и кинофильмов для детей: 1) анализ актуальности выбранной темы исследования и рассматриваемых в сценариях кино- и телефильмов вопросов для развития отечественной системы образования; русской культуры и искусства; 2) выделение наиболее важных сюжетных линий сценариев кино- и телефильмов, несущих психологическую нагрузку на центральные проблемы психологии в образовании - проблемы развития, обучения, воспитания Человека, его личностного и профессионального самоопределения; 3) анализ проблем, несущих наибольшую психологическую нагрузку на основные сюжетные линии фильма, и определение возможностей ведения диалога по ним разных специалистов; 4) определение возможностей кино- и телефильмов для проникновения во внутренний мир ДЕТСТВА, в переживания ребенка, его стремления и желания; 5) раскрытие доминирующего начала в цепи жизненных событий, определяющих гражданскую позицию автора сценария и создателей кино- и телефильмов; 6) соответствие содержания сценариев акту воспроизведения актерами это содержания; 7) определение востребованности фильма разными группами зрительской аудитории.

Работы системогенетического направления (научная школа ак. В.Д. Шадрикова в образовании) позволяют открыть и вести в СМИ многофункциональный и многоуровневый диалог разных поколений по проблемам: ментального развития человека, его интеллектуального воспитания в условиях города и деревни; действия психологических законов в формировании внутреннего мира человека; экзистенциальной психологии и жизненных сценариев; детско-родительских отношений в новой культурно-исторической ситуации человеческого бытия; пропаганды психологических знаний о духовном развитии и духовном росте человека, др. Они являются основой для разработки организационно-процессуальных, процедурно-технологических и содержательных вопросов психологической экспертизы как самостоятельного вида комплексной гуманитарной экспертизы.

## АНАЛИЗ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ПОЗИЦИЙ И РОЛЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ АВТОРСКИХ СКАЗОК

Чиркова М.А.

асс. кафедры общей и социальной психологии

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ярославль

Впечатления, полученные в детстве, оказывают огромное влияние на то, как будет проживать человек свою взрослую жизнь. Одним из первых об этом заговорил З. Фрейд, а сейчас это практически стало аксиомой. Множество психотерапевтических направлений ориентировано на коррекцию травмирующих последствий неблагоприятно прожитого детства. Одним из них является трансактный анализ (ТА), основанный Э. Берном.

Сценарный анализ - один из разделов ТА. Сценарий - это неосознаваемый план всей жизни, наиболее глобальное понятие в теории ТА. Основой для формирования жизненного сценария является экзистенциальная позиция.

Экзистенциальные позиции «отражают фундаментальные установки человека насчет сущностной ценности, которую он усматривает себе и других людях» (Стюарт Й., Джойнс В., 2000). Отношение к себе может быть «Я ОК» или «Я не-ОК» («со мной все в порядке» или «со мной не все в порядке»). Отношение к другому - «ТЫ ОК» или «ТЫ не-ОК». Соответственно, мы можем наблюдать четыре комбинации:

1) «Я ОК, ТЫ ОК»; 2) «Я не-ОК, ТЫ ОК»; 3) «Я ОК, ТЫ не-ОК»; 4) «Я не-ОК, ТЫ не-ОК».

Человек может находиться в одной и той же экзистенциальной позиции постоянно или переходить на другие. Можно говорить, что индивид устойчив либо неустойчив в той или иной экзистенциальной позиции.

Следующий жизненному сценарию человек переходит от одной игры к другой, от роли к роли. Большинство ролей и ролевых переключений, которые встречаются в играх, можно описать с помощью «треугольника Карпмана».

С. Карпман на основании анализа историй жизни своих пациентов и характерных для них игр пришел к выводу, что все роли, принимаемые человеком в процессе игры, можно соотнести с тремя основными ролями. Это Жертва, Преследователь и Спаситель (Берн Э., 1998; Макаров В.В., Макарова Г.А., 2004; Стюарт Й., Джойнс В., 2000; Джеймс М., Джонгвард Д., 1993). Согласно традициям ТА, названия этих ролей, также как и названия эго-состояний, игр, директив и т.п. ТА терминов, пишутся с заглавной буквы.

Человек, играющий роль, с легкостью переключается с одной роли на другую, если он не может занять одну роль, т.к. ее уже играет кто-то другой, то он принимает какую-то из оставшихся. Характерно, что вне этих ролевых рамок игрок себя представить не может. В ТА эта комбинация основных ролей называется «Драматическим треугольником», или треугольником Карпмана. Каждая из них связана с определенным негативным эго-состоянием.

С. Карпман предложил использовать анализ ролей и ролевых переключений как составную часть анализа сказок.

В детстве у большинства людей существует любимая сказка - та, которая соответствует матрице его сценария. Повзрослев, многие люди не могут ответить на вопрос: «Какая сказка была у вас любимой?». Этому мешает сопротивление со стороны бессознательного. Поэтому одним из методов изучения жизненных сценариев стало сочинение исследуемым собственной, авторской сказки (Некрасов С.Н., Возилкин И.В., 1991; Агеенкова Е.К., Фондо Ю.А., 2004).

Мы провели исследование, целью которого было выявление жизненных сценариев на основании анализа авторских сказок. В

исследовании приняли участие 87 студенток ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в возрасте 19-22 лет.

Нами были выделены группы сказок, различных по степени успешности жизненного сценария, схеме развития сценария, основной директиве, запретам. Но в настоящей статье мы хотим уделить внимание таким составляющим жизненного сценария, как экзистенциальная позиция и роль. Проанализировав сказки, сочиненные нашими респондентами, мы разбили их на следующие группы по роли, выявленной у главного героя.

Вне ролей 7 (8 %). Сюда вошли сказки, действия главных героев которых не подпадали не под одну из ролей треугольника Карпмана. Наблюдаемые у героев этих сказок эго-состояния - Взрослый, Свободный Ребенок, положительные - Заботливый Родитель и Контролирующий Родитель.

С отказом от роли Жертвы 2 (2 %). В начале сказки герой ведет себя как Жертва (обстоятельств), но потом с помощью самостоятельных, решительных действий, добивается желаемого и выходит из драматического треугольника. Эго-состояния героя, наблюдаемые в конце сказки, - Взрослый (действия, соответствующие реальной ситуации) и Свободный Ребенок (получение удовольствия от результата).

Ж 42 (48 %). Жертва - это наиболее часто встречающаяся «в чистом виде», без переходов роль. Вероятно, так происходит потому, что роль Жертвы меньше осуждается социумом, чем роль Преследователя.

П 4 (5 %) В эту группу мы отнесли сказки, главные герои которых наказывали, тиранили окружающих 2 (2 %). Также мы отнесли к этой группе сказки, авторы которых не могли выбрать главного героя, не соотносили себя ни с одним из персонажей. Они, скорее, выступали в качестве рассказчика истории. Их сказки характеризовались исключительно негативным отношением ко всем персонажам, обилием отрицательных характеристик персонажей. Т.о. они выступали по отношению к персонажам своих сказок в роли Преследователя 2 (2 %).

С 9 (10 %). Спасители в анализируемых сказках не интересовались тем, нужна ли окружающим их помощь. Они были убеждены, что помощь просто необходима. Некоторые из сказочных Спасителей путешествовали по всему миру, чтобы помогать людям. Другие приходили на землю с «миссией сделать всех счастливыми». При этом Спаситель сам изображался нуждающимся в помощи и заботе, но не давал их себе и не просил у других. Эти особенности поведения (стремление «облаготворить» других без просьб с их стороны, отсутствие обратной связи) соответствуют негативной составляющей эго-состояния Заботливого Родителя.

Рольные переключения. Переход из одной роли треугольника Карпмана в другую или другие свидетельствует о том, что герой участвует в играх 2 - 3 уровня сложности (Макаров В.В., Макарова Г.А., 2007). Соответственно, его жизненный сценарий - это сценарий Проигрывающего 2 - 3 степени.

Ж - П 9 (10 %). В зачине сказки герой характеризуется как «бедненький» и «несчастненький», угнетаемый окружающими, от которых зависит эмоционально, материально. Однако уже с самого начала заметны гнев, обида и раздражение, которые чувствует герой в отношении окружающих. Поэтому превращение из Жертвы в Преследователя, с удовольствием мстящего бывшим обидчикам, ожидаемо. Предсказуемость итога - одна из особенностей игр.

П - Ж 3 (3 %). Описание такого рода переключения выглядит как наказание «за гордыню». В начале герой демонстрирует высокомерие и надменность по отношению к другим персонажам, а затем сам оказывается в подчиненном и униженном положении.

Ж - С 5 (6 %), а также Ж - С - Ж 1 (1 %). Смена роли Жертвы на роль Спасителя выглядит как акт самопожертвования. Герой вдруг становится благодетелем для других персонажей, тех самых, кто его третировал.

С - Ж 3 (3 %). В таких сказках герой жертвует собой ради других, не получая награды, получая повреждения.

С - П 1 (1 %). Спаситель для одних, Преследователь для других.

С - Ж - С - П 1 (1 %). Герой начинает как Спаситель, а заканчивает как Преследователь тех, кому в начале помогал. Происходит переход из эго-состояния Заботливого Родителя в эго-состояние Контролирующего Родителя.

Также мы разбили сказки на группы по экзистенциальной позиции героя к концу сказки (т.е. к моменту завершения игр и сценарной развязке). По экзистенциальным позициям сказки распределились следующим образом. Позиция «Я ОК, ТЫ ОК» (со Мной все в порядке, с Тобой все в порядке). Мы выделили 7 (8 %) сказок, персонажи которых демонстрируют позицию «Я ОК, ТЫ ОК» и 2 (2 %) сказки, в которых персонажи меняют свою позицию с «Я не-ОК, ТЫ ОК» на «Я ОК, ТЫ ОК». В последнем случае в сказке описывался значительный рост самосознания героев. Они начинали понимать, что могут сами решать: быть им счастливыми или страдать. И, хотя сказка начиналась с описания бедственного положения героев, в конце концов, они принимали решение быть счастливыми и становились таковыми.

Характеризуя сказки, написанные с такой экзистенциальной позиции, можно отметить следующее: главный герой демонстрирует положительное отношение к другим персонажам, и те отвечают ему взаимностью (за редким исключением). Они сотрудничают друг с другом. Их действия соответствуют поставленным целям, не имеют под собой игровой подоплеку, манипулятивных уловок. В то же время персонаж с позицией «Я ОК, ТЫ ОК» твердо отстаивает свои интересы.

Главный герой описывается как трудолюбивый, смелый, добрый, целеустремленный, способный получать от жизни удовольствие и т.д. Он легко включается во взаимодействие с другими персонажами, которые также, в большинстве случаев, оцениваются положительно. В окружении героя встречаются и персонажи, оказывающие ему противодействие, но в этой группе сказок таким персонажам уделяется мало внимания. Автор ограничивается упоминанием того, чем помешал его герою этот персонаж, а затем переходит к описанию того, как герой одолел своего противника. В том случае, когда противника нет, но есть некая проблема, наблюдается сходная реакция: обозначается проблема, а затем идет описание того, как она была решена.

В сказках с другими вариантами экзистенциальной позиции мы наблюдали иное:

- 1) Проблема или противник появляются внезапно, и герой терпит поражение или погибает. В этом случае он не успевает как-нибудь отнестись к происходящему и описание противника и проблемы отсутствует.
- 2) Противник и проблема описываются подробно, эмоционально. Автор не скупится на ругань в адрес противников и на



жалобы по поводу сложной ситуации, в которой он оказался. В число противников часто входят все (или почти все, за исключением кого-нибудь одного) остальные персонажи сказки.

Итак, даже если человеку с такой экзистенциальной позицией кто-то или что-то мешает в достижении значимой для него цели, он не тратит время, расстраиваясь или злясь. Он приступает к реализации действий, которые приведут к достижению его цели. Мы считаем, что такое отсутствие описания длительных негативных переживаний, а также описание положительных эмоций от достижения цели - характерная особенность сказок Выигрывающих, обладателей экзистенциальной позиции «Я ОК, ТЫ ОК».

Это можно объяснить с помощью идеи «эмоциональных купонов», выдвинутой Э. Берном: у каждого человека имеется свой индивидуальный набор предпочитаемых эмоций. Ими становятся те эмоции, проявление которых разрешалось или поощрялось в детстве, которые, также, замещают собой запрещенные эмоции. Воспоминание раз за разом ситуаций, вызвавших сильные эмоции, и прокручивание их в голове раз за разом, чтобы почувствовать те эмоции - это и есть «собираание купонов».

Человек вступает в игру для того, чтобы испытать привычные эмоции, поддержать ощущение стабильности. Проигрывающие склонны коллекционировать отрицательные эмоции. Выигрывающие либо не коллекционируют эмоции вообще, т.к. предпочитают жить настоящим, либо коллекционируют лишь положительные.

Агрессия, демонстрируемая главным героем, в таких сказках носит инструментальный либо защитный характер. Она помогает герою отстаивать свои интересы, не являясь самоцелью.

Для главного героя характерен поиск своего места в этой жизни, поиск конгруэнтной ему группы людей. Он творчески подходит к решению поставленных задач.

В нашей выборке были сказки, в которых персонаж переходит от позиции «Я не-ОК, ТЫ не-ОК» или «Я не-ОК, ТЫ ОК» к позиции «Я ОК, ТЫ ОК». Этот переход сопровождается повышением самосознания героя, принятием ответственности за собственные решения.

Главный герой оценивается автором положительно. Подробно прописываются цели, которые главный герой хочет достичь. В заключение сказки он достигает поставленные цели и получает от этого массу удовольствия. В сказках подробно прописываются способы, с помощью которых он достиг цели.

Позиция «Я ОК, ТЫ ОК» - это исходная позиция для развертывания сценария Выигрывающего.

Позиция «Я не-ОК, ТЫ ОК» (со Мной не все в порядке, с Тобой все в порядке). 39 (45 %) сказок, герои которых демонстрируют данную позицию.

В нашей выборке эта позиция наблюдается в подавляющем большинстве сказок. Это соответствует наблюдениям В.В. Макарова, считающего, что эта позиция встречается у жителей России (и стран постсоветского пространства вообще) наиболее часто.

Персонажи с такой экзистенциальной позицией описываются как беспомощные, слабые, несчастные. Им, как правило, не хватает собственных ресурсов для получения желаемого или разрешения трудной ситуации. Поэтому они ожидают помощи со стороны окружающих, появления Спасителя, либо чуда.

Многие персонажи с позицией «Я не-ОК, ТЫ ОК» описываются как маленькие, крошечные (12 сказок из 39). Часто используются описательные эпитеты с уменьшительно-ласкательными суффиксами «еньк», «иньк», подчеркивающими небольшие размеры персонажей. На наш взгляд эти эпитеты соответствуют тому отношению, какое авторы этих сказок хотели бы к себе видеть. Их герои явно занимают позицию ребенка, зависящего от своих родителей. В 18 сказках из 43 главным героем является ребенок либо детеныш животного.

Главный герой находится в зависимости от других персонажей. Они воспринимаются как могущественные, огромные, по сравнению с самим героем. Они явно символизируют родительские фигуры.

Герою кажется невозможным безусловное принятие со стороны окружающих и старается его заслужить. Он может считать себя недостойным, испытывать чувство вины за «плохое» поведение. Сравнивая себя с окружающими, он испытывает чувство неполноценности.

«Я не-ОК, ТЫ ОК», как правило, является экзистенциальной позицией Жертвы. Но в некоторых сказках эту позицию принимает персонаж, который считает себя Преследователем и чувствует за это вину. Помимо этого, есть сказки, в которых главный персонаж переходит от позиции «Я ОК, ТЫ не-ОК» к позиции «Я не-ОК, ТЫ ОК», на уровне ролей из треугольника это переход от роли Спасителя к роли Жертвы. В случае переключения Спаситель - Жертва главный герой, спасая других, подвергает себя опасности, рискует своей жизнью и здоровьем. В большинстве сказок он остается невредимым, живым и здоровым, но в некоторых погибает или с ним происходят такие изменения, что становится ясно, что герой никогда не будет счастлив (например, он навсегда превращается в животное или птицу). Вероятно, авторы этих сказок считают, что без серьезных жертв с их стороны окружающие не оценят их действий по спасению. Это может служить признаком сценария третьей степени.

Позиция «Я ОК, ТЫ не-ОК» (со Мной все в порядке, а с Тобой не все в порядке) - 33 (38 %).

Герои, находящиеся в этой экзистенциальной позиции, считают себя вправе наказывать, обесценивать окружающих. Но в «чистом виде» эта позиция встречается лишь у 4 (5 %) респондентов. При этом двое из них как бы абстрагировались, приняв на себя функции рассказчика-Преследователя.

В сказках, содержащих такую экзистенциальную позицию, главный герой - это либо праведник, которого незаслуженно обижают и преследуют (т.е. Жертва), превращающаяся в Преследователя, карающего негодяев, либо Спаситель, без которого остальные персонажи, беспомощные, слабые и неумелые, справиться не смогут. Здесь наблюдается большее количество переходов, чем в рамках позиции «Я не-ОК, ТЫ ОК». Это переключения Жертва - Преследователь и Спаситель - Преследователь. Герой спасает, защищает одних персонажей от других, наказывая притеснителей. Либо карает неблагодарных, не оценивших предложенную помощь.

Если герой - Жертва, то его окружают на редкость злые, бесчувственные, непонимающие люди. Поэтому переход от роли Жертвы к роли Преследователя выглядит морально оправданным. Те, кто обижал, т.е. «преследовал» главного героя, сами становятся Жертвами, а новый Преследователь «с полным правом» испытывает справедливое негодование.

И в первом, и во втором случаях агрессия, направленная на окружающих, оправдывается: «Они это заслужили».

Позиция «Я не-ОК, ТЫ не-ОК» (со Мной не все в порядке, и с Тобой не все в порядке) - 6 (7 %).

В более «легких» случаях персонаж и его окружение описываются как глупые, несчастные, одинокие, лживые существа. Они манипулируют друг другом (например, с помощью заболеваний), их игры (и, соответственно, сценарии) происходят на уровне второй степени тяжести.

В других сказках с такой позицией персонажи ненавидят себя и других, их поведение саморазрушительно. Они серьезно болеют, сходят с ума, умирают, их убивают или они убивают сами. Это соответствует хамартическим сценариям, т.е. сценариям третьей степени.

Герои ощущают безнадежность: им никто не поможет и они сами не могут помочь ни себе, ни окружающим. Эта позиция - твердая гарантия проигрышного сценария.

Когда респондентам было предложено побеседовать об их сказках, большая часть респондентов согласилась, надеясь узнать о себе что-нибудь новое.

Авторы сказок, содержащих позицию «Я не-ОК, ТЫ не-ОК», не интересовались своими результатами.

Экзистенциальная позиция, обеспечивающая успешный, выигрышный сценарий, наблюдается у 9 % респондентов. Примерно 91 % с позициями «Я не-ОК, ТЫ ОК», «Я ОК, ТЫ не-ОК», «Я не-ОК, ТЫ не-ОК», вероятно, являются обладателями проигрышных сценариев. Разумеется, человек не все время действует, исходя из своего сценария. Сценарные схемы, обычно, активизируются в ситуации стресса (Стюарт Й., Джойнс В., 2000).

Из этого можно сделать вывод, что большинство респондентов в стрессовых ситуациях будут действовать не самым оптимальным образом. Но уровень приспособленности можно повысить, усилив рациональный компонент. Оптимальный вариант здесь - понимание респондентами собственного сценария, которое позволит им самим выстраивать свое поведение, выбирать из большего числа вариантов, чем предполагает их сценарий.

По результатам бесед с респондентами мы отметили, что многие из них проводили параллели между своей жизнью и сочиненной ими сказкой. Это говорит об определенном уровне осознанности жизненного сценария, что повышает адаптационные возможности наших респондентов.

## СИСТЕМОГЕНЕЗ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шемет И.С.

д.псих.н., проф. кафедры психологии

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма

Москва

В отечественной психологии термин «деятельность» имеет статус категории, а рассмотрение психических процессов и явлений как деятельности является укоренившимся методологическим принципом. Вследствие этого мы считаем, что для лучшего понимания процессов интеграции психики необходима их интерпретация с позиций деятельностного подхода.

Если принять, что любая психическая активность укладывается в схему деятельности, то процессы интеграции психики можно считать интегративной деятельностью психики человека с присущими ей атрибутами: потребностями-мотивами-целями, с одной стороны, и действиями-операциями-движениями, с другой стороны.

Согласно нашей концепции интеграции психики, основной функцией психики является управление жизнью и поведением человека. Психика как самоорганизующаяся система имеет присущие ей интегративные механизмы, обеспечивающие ее целостность, без которой невозможно эффективное функционирование. Исходя из этого, базовой потребностью человека будет потребность в интеграции, а интегративные механизмы психики - это те психические действия, которые реализуют эту потребность.

Развитием теории деятельности является системный подход, системогенез деятельности, применяя который к процессам интеграции психики можно установить, что различные интегративные механизмы развиваются в процессе деятельности по интеграции и образуют единую систему интегративной деятельности, которая находится в постоянном развитии. В этой целостной системе можно выделить различные мотивы, опредмечивающие потребность в интеграции.

В каком же соотношении находится потребность в интеграции и другие потребности индивидуума? Сам термин «потребность» в психологии означает состояние нужды в чем-то, то есть с точки зрения интегративного подхода, состояние дезинтеграции, которое снимается путем действия интегративных механизмов. Они, подчеркиваю, не обязательно напрямую направлены на удовлетворение потребности, но могут снять, либо снизить потребность. Этим принципиально отличается понимание деятельности как процесса удовлетворения потребностей и деятельность системы интегративных механизмов, которая гибко, зачастую компенсаторно работает с явлениями дезинтеграции, к которым можно отнести традиционно понимаемые потребности.

Если говорить о потребностях тела, то они оказываются наиболее ригидными, требуют адекватного удовлетворения и лишь частично замещаются действиями по интеграции. Если брать потребности более высокого порядка (любовь, уважение и др.), то система интеграции психики эффективно замещает данные потребности, не удовлетворяя их

напрямую.

Применяя к рассматриваемой теме принцип культурно-исторического развития, следует принять, что если есть деятельность по интеграции, то неизбежно возникают и культурно наработанные устойчивые способы этой деятельности, а на определенном этапе развития цивилизации, и научные методы. Именно изучению и обоснованию методов интеграции психики была посвящена моя докторская диссертация.

Если приблизительно соотнести те немногие технологизированные способы деятельности по интеграции, которые можно назвать методами, и весь базовый массив существующих в культуре способов, приемов и действий по интеграции, логично предположить, что огромный пласт явлений человеческой психики, поведения и деятельности, реализующий потребность в интеграции, до сих пор не имеет адекватного научного описания и вообще не является предметом рассмотрения психологической науки. Учитывая современный уровень развития сознания человека, очевидно, что значительная часть деятельности по интеграции (например, применение разработанных методов), осуществляется людьми осознанно и целенаправленно, то есть имеет признаки реальной деятельности, и может быть предметом эмпирического изучения, а не только теоретико-методологического исследования.

Следуя имеющимся классификациям деятельности, деятельность по интеграции психики нельзя отнести ни к одному виду, точнее, она может проявляться во всех видах деятельности. Развивая тему, следует предположить, что деятельность по интеграции должна занять совершенно особое место среди других видов деятельности, опосредуя их генеральной потребностью в интеграции.

Продолжая дедуктивные рассуждения о потребности в интеграции, напрашивается вопрос: а как проявляется данная потребность в жизнедеятельности? По-видимому, столь системное свойство не может быть выражено в конкретном феномене, но оно будет по-разному проявляться на разных уровнях психического и в разных видах деятельности, тем не менее, опосредуя это некоторой тенденцией. Какова эта тенденция? Следуя критериям интеграции, это тенденция представляет собой стремление к повышению благополучия, на каком бы уровне система не находилась.

Более конкретное представление содержится в нашей концепции уровней интегративного развития человека:

1 уровень. Согласованность внутри системы. Рост и развитие любой системы происходит изнутри вовне. В связи с этим целостность и непротиворечивость внутренней организации является базисным уровнем самоорганизации любой системы. Применительно к человеку это качество называется «здоровье».

2 уровень. Гармоничные связи с окружением. Если система имеет внутреннюю гармонию, то она способна устанавливать адекватные взаимосвязи с окружающим миром, включать свое значимое окружение в свое жизненное пространство. Если же базового уровня интеграции (здоровья) недостаточно, то внешние связи будут растаскивать, дезорганизовывать систему, либо их вообще будет невозможно установить. Этот уровень применительно к человеку называется «счастье», то есть способность быть частью чего-то большего, целостно соединять в себе части внешнего мира. Если у человека есть здоровье, будет и счастье.

3 уровень. Накопление ресурсов. При наличии внутренней и внешней гармонии система способна изымать из внешней среды необходимые ресурсы вещества, энергии и информации и накапливать их, обеспечивая более высокое качество жизни и рост. Этот уровень функционирования применительно к человеку называется «богатство», то есть жизнь в достатке, изобилии.

4 уровень. Управление средой. Если система достигла уровня богатства, изобилия ресурсов, то она приобретает автономию от окружающей среды и способна управлять средой, влиять на свое окружение. Этот уровень применительно к человеку называется «власть». Человек, обладающий властью, может уже не адаптироваться к своему окружению - окружение будет адаптироваться к нему.

5 уровень. Поддержка от среды. Если система успешно дошла до 4 уровня самоорганизации, то она переходит на следующий, когда она необходима окружающему пространству настолько, что оно само все делает для поддержания жизни и функционирования системы. Применительно к человеку этот уровень назовем «слава». Если человек достиг славы, то окружающий его мир способствует его жизни, поставляет ему ресурсы, налаживает с ним связи, подчиняется ему, увековечивает его имя, продлевая тем самым его жизнь бесконечно. Это предельный уровень самоорганизации системы.

Названные 5 уровней самоорганизации: здоровье, счастье, богатство, власть, слава - представляют собой стадии системогенеза интегративного развития человека или системогенеза жизнедеятельности.

Шемет С.С.

асп. кафедры психологии

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма

Москва

Спортивная психология использует деятельностный подход для изучения и объяснения явлений и процессов. В психологической литературе любую деятельность классифицируют на учебную, профессиональную и игровую. Спортивная деятельность представляет собой синтез этих трех видов деятельности.

С точки зрения организации, спорт высших достижений является профессиональной деятельностью. Здесь присутствует внешняя мотивация, оплата труда, профессиональный отбор, карьерный рост. Тренировочная деятельность спортсмена, по сути, является учебной, так как с помощью внешних средств достигается внутренний результат. Тренировка направлена не на преобразование внешних средств труда, а на внутренний результат спортсмена (прирост мышечной массы, отработку правильного навыка, приобретение опыта). С точки зрения внутреннего содержания, спортивная деятельность является игровой. Основой игровой деятельности является соревновательный процесс: имеются правила, рамки игры, атрибуты, символика, судьи, болельщики, награды, а так же присутствуют внутренний мотив, ролевая позиция, выигрыш и проигрыш, спортивный азарт.

В любой трудовой деятельности можно выделить три аспекта: предметно-действенный, физиологический и психологический. Спортивная деятельность имеет существенные отличия от производственной именно в предметно-действенном аспекте. Если в производственной деятельности человек при помощи средств труда вызывает заранее намеченное изменение предмета труда, то в тренировочной деятельности предметом труда является сам спортсмен, его физическое состояние, и раскрытие потенциала происходит с помощью предметов тренировочного процесса (штанги, мяча). Данную деятельность можно обозначить как интровертированную, направленную на самого деятеля, в отличие от экстравертированной деятельности, направленной вовне, на предмет труда. В соревновательной деятельности предмета труда вообще нет, как такового.

Особое внимание следует уделить мотивации спортивной деятельности. В спорте присутствует как внешняя мотивация (заработная плата, рейтинговые премиальные, призовые вознаграждения) так и внутренняя (интересы личности, социальные роли, установки, стремление к самосовершенствованию, идеалы). В игровых видах спорта (футбол, хоккей, теннис) спортивный азарт является главным мотивационным компонентом. В процессе соревнования при отсутствии азарта нет и самой соревновательной деятельности. В игре важной мотивационной составляющей являются чисто игровые атрибуты (медали, грамоты), а также престиж, признание, сам факт выигрыша.

Согласно теории деятельности В.Д. Шадрикова, существенным аспектом целобразования является установление количественной характеристики уровня достижений в деятельности. Цель-уровень достижений изменяется в зависимости от достигнутого результата и от усилий, затраченных человеком. На оценку уровня возможных достижений значительно влияет уровень притязаний личности.

Для исследования мотивов и целей спортивной деятельности и их взаимосвязи со спортивным результатом нами в 2007 году было проведено психологическое исследование. В нем приняли участие 27 спортсменок - девушки - юниорки сборной России по дзюдо, в возрасте от 16 до 19 лет, занимающиеся этим видом спорта от 4 до 12 лет. Из них 14 спортсменок являются мастерами спорта, 10 являются кандидатами в мастера спорта, 3 не имеют спортивной квалификации. Все спортсменки тренируются регулярно по 5 и более раз в неделю. Продолжительность одной тренировки в среднем составляет 2 - 2,5 часа. В соревнованиях различного уровня испытуемые участвуют в среднем 1 раз в месяц.

Спортсменкам была предложена специально разработанная анкета, включающая в себя 37 вопросов, направленных на выявление целей и мотивов спортивной деятельности, отношения спортсмена к регулярным тренировкам, определение уровня усталости после нагрузок, способов восстановления и отдыха, отношения спортсмена к опыту неудачных выступлений на соревнованиях и др. С целью изучения взаимосвязи мотивов спортивной деятельности и спортивного результата выборка была разделена в соответствии с текущими рейтингами спортсменов на более успешных (первые и вторые номера в каждой весовой категории, всего 10 человек) и менее успешных (третьи, четвертые и пятые номера, всего 17 человек).

Исследование показало, что 8 из 10 спортсменов более успешной группы сформулировали свои цели четко в терминах спортивных результатов: «победить на Олимпиаде», «выиграть чемпионат Европы» и т. д.

В группе менее успешных спортсменов только 5 из 17 формулируют свои цели в терминах спортивных побед, остальные - в терминах самоулучшения и самореализации (для себя, для здоровья и т. д.)

Очевидно, что конкретный внутренний образ цели спортсмена, совпадающий с целевыми установками тренера (победить на турнире), является системообразующим фактором спортивной мотивации, приводящим к большей эффективности и результативности спортивной деятельности в отличие от расплывчатых целей самоулучшения и самоутверждения.

Таким образом, постановка цели (уровня возможных достижений) является очень важным мотивационным компонентом спортивной деятельности. Спортсмен сравнивает свои спортивные достижения со среднegrupповыми результатами и с показателями деятельности отдельных ее членов. Эти результаты побуждают его деятельность, выступая в сознании в виде максимально возможных достижений (Шадриков В.Д.) Большое значение имеет эффект погони, конкуренция внутри самого вида спорта.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ:  
ПОИСК ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА УЧЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Яздовская О.С.

учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 875 ЗАО г. Москвы  
асп. кафедры психологии младшего школьника  
Московский педагогический государственный университет  
Москва

«...мыслит не мышление, чувствуют не чувства,  
стремится не стремление - мыслит, чувствует и стремится человек»  
А.Н. Леонтьев

Психика человека формируется под влиянием истории развития предшествующих поколений, закрепленной в генетическом коде; условий пре-, пери- и постнатального периодов онтогенетического развития; следовательно, успешность образовательного процесса зависит от того, насколько эффективно используются данные психические ресурсы (в первую очередь, мотивационные, определяющие возможность и направление активности организма).

Поэтому, практическое применение психологии в сфере воспитания и обучения невозможно без тщательного изучения и учета главного мотиватора учебной деятельности - личностного смысла учения: ребенок должен видеть, как учебная деятельность и ее результаты способны удовлетворить его личностно-значимые запросы.

Значительную помощь в этом вопросе нам оказывает психологическое консультирование субъектов образовательного процесса.

Психологи советуют исследовать личностный смысл учения учащихся, фиксируя результаты наблюдений, игр и бесед с испытуемыми и их окружением, а также анализируя данные различных форм самоотчетов испытуемых.

Ученые всего мира исследовали проблему поиска личностного смысла: В. Дильтей, Э. Шпрангер, З. Фрейд, А. Адлер, В. Франкл, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Д. Шадриков, Б.С. Братусь и др. (Анастаси А., 2002; Ильин Е.П., 2002; Леонтьев А.Н., 1975; Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М., 1983; Шадриков В.Д., 1996).

Для ученика личностный смысл (по В.Д. Шадрикову) составляют три аспекта: академические успехи, оценка учителя, социальный статус.

По данным опроса первоклассников дети идут в школу, чтобы «стать умными», «иметь много друзей» и потому, что «это интересно и весело». Все три позиции набрали максимально равное количество выборов – 14 %, но продолжают учиться из-за того, что «нравятся отдельные предметы» - 38 %, «стать умным» - 21 %, «поступить в институт и потом получить хорошую работу» - 18 %. Названные мотивы учения являются для первоклассников личностно-значимыми.

Умение направить личностно-значимые мотивы учения ученика на достижение целей учебной деятельности рождает личностную значимость учебной деятельности для ребенка, приводя к принятию им учебной задачи, делая учение ребенка сознательным, интересным и увлекательным. Личностный смысл, рождающий и изменяющий отношение к учебной деятельности, также рождается и меняется в ходе учебной деятельности. Все взаимосвязано и взаимообусловлено друг другом.

Научное издание

**СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Сборник научных трудов  
IV Всероссийской научно-практической конференции  
24-25 ноября 2009 г.*

Научный редактор:  
Юрий Павлович Поваренков

Ответственный редактор:  
Юрий Николаевич Слепко

Компьютерная верстка Ю.Н. Слепко  
Статьи печатаются в авторской редакции

Технический редактор С.А. Викторова

Подписано в печать 16.11.2009. Заказ № 587.  
Объем 40,0 п.л. Формат 60х90/8. Тираж 130 экз.

Издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского  
150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108

Типография ЯГПУ  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44